

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**A AÇÃO DO PROFESSOR DE ENSINO SUPERIOR NA EDUCAÇÃO FÍSICA
ADAPTADA: CONSTRUÇÃO MEDIADA PELOS ASPECTOS DOS CONTEXTOS
HISTÓRICOS, POLÍTICOS E SOCIAIS**

RITA DE FÁTIMA DA SILVA

Campinas 2005

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA
BIBLIOTECA FEF - UNICAMP**

S38a

Silva, Rita de Fátima da.

A ação do professor de ensino superior na educação física adaptada: construção mediada pelos aspectos dos contextos históricos, políticos e sociais / Rita de Fátima da Silva. - Campinas, SP: [s.n], 2004.

Orientador: Paulo Ferreira de Araújo

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

1. Professores. 2. Ação educativa. 3. Formação profissional. 4. Deficiência. 5. Educação física. I. Araújo, Paulo Ferreira. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

**A AÇÃO DO PROFESSOR DE ENSINO SUPERIOR NA EDUCAÇÃO FÍSICA
ADAPTADA: CONSTRUÇÃO MEDIADA PELOS ASPECTOS DOS CONTEXTOS
HISTÓRICOS, POLÍTICOS E SOCIAIS**

Este exemplar apresentado ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas correspondente à redação final da dissertação de mestrado defendida por Rita de Fátima da Silva e aprovada pela Comissão julgadora em 28 de janeiro de 2005.

Orientador Prof. Dr. Paulo Ferreira de Araújo

Campinas 2005

**A AÇÃO DO PROFESSOR DE ENSINO SUPERIOR NA EDUCAÇÃO FÍSICA
ADAPTADA: CONSTRUÇÃO MEDIADA PELOS ASPECTOS DOS CONTEXTOS
HISTÓRICOS, POLÍTICOS E SOCIAIS**

Banca Examinadora:

Prof. Dr. José Luiz Rodrigues

Prof^a. Dr^a. Marli Nabeiro

Prof^a. Dr^a. Livre Docente Maria da Consolação G. C. F. Tavares

Orientador: Prof. Dr. Paulo Ferreira de Araújo

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meu orientador Prof. Dr. Paulo Ferreira de Araújo pela oportunidade do mestrado. Oportunidade essa que me possibilitou aprender coisas novas, conhecer pessoas e fazer parte de um mundo com o qual sonhava. Mas queria sobretudo agradecer a sensibilidade desse professor que tratou-me como igual, indo além das funções de um professor orientador e enxergando-me como pessoa.

Agradeço imensamente a compreensão e companheirismo dos meus filhos Ludmilla, Fabiane e Juninho. Assim como a meu pai (que acredita que eu seja uma “Einstein”, coisa de pai), a minha cunhada Juliana que apesar de já tê-la magoada profundamente, tem por mim carinho, respeito e admiração. A meus sobrinhos: André, Giovanna, Sarah, Juliana e Natália. Aos meus irmãos: Marisa, Édison, Edmilson, Frank, Ricardo, Alessandro, Isabel e David.

A minha querida mãe, Lúcia, pelas muitas orações a Santa Rita de Cássia e a minha avó Jurema por outros tantos pedidos a Nossa Senhora de Fátima.

Agradeço aos genros Jefferson e Itiro, e a minha nora Franciele que, além de amar a meu filho, me deu o mais valioso presente, minha neta Victória.

Agradeço a todos os meus professores: Gustavo Gutierrez, Pedro Winterstain, Edison Duarte, José Júlio Gavião de Almeida e Marli Nabeiro.

De uma forma ainda mais carinhosa aos meus professores José Luiz Rodrigues e Maria da Consolação G. C. F. Tavares. Com eles aprendi para além dos conteúdos acadêmicos e compreendi o sentido de perceber a música que emana de cada corpo.

Não posso deixar de agradecer às mais novas conquistas. Os amigos de Campinas que fazem parte de um momento especialíssimo em minha vida: Luiz Seabra e Érika Coselli, “a máfia do Paulinho”. Sempre prontos a me ouvir, ler e reler meus escritos, estudar junto, sorrir e chorar, Obrigada!!! Além de minha colega Teumaris que nos auto-nomeou “Papetis”.

Tenho ainda muito a agradecer a Maria Luiza Tanure, a Silvia Mayeda, Marina Brasiliano, Daniele Itani e Osmar Araújo Coelho. Ao grupo de estudo de Imagem Corporal e ao de Dança do Ventre. Em especial à Ana Paula e Daniele.

Um agradecimento carinhoso também à Rosa e ao Werner, amigos de longa data que sempre tiveram boas palavras e pensamentos encorajadores para animar-me.

É impossível deixar de agradecer aos funcionários da FEF que muitas vezes socorreram-me em minhas dificuldades: Tânia, Dora, Emerson e Dn^a. Helena.

Tem ainda meu amigo Ari Bittar, que em minha mente forma aquela imagem de professor que quando ativada traz à tona uma porção de outras imagens que acalmam, animam e servem de modelo.

Muito obrigada a Todos.

Rita

DEDICATÓRIA

Com todo o meu carinho dedico esse momento especial à memória de meu avô Euclides Pumes, o Cride, um homem alegre, contador de histórias, com as quais povoou meu imaginário com as mais belas fantasias infantis. E aos meus encantos: Ludmilla, Fabiane, Juninho e Victória pela afeição incondicional.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

AAHPERD – Associação Americana para Saúde, Educação Física, Recreação e Dança.

AIESES – Associação Internacional de Escolas Superiores.

BM – Banco Mundial.

CIESP – Conseil International D'Education et le Sport.

COI – Conselho Olímpico Internacional.

CE - Conselho da Europa.

CNE – Conselho Nacional de Ensino.

CORDE – Coordenadoria para a Integração da Pessoa Deficiente.

CES – Conselho de Ensino Superior.

COESP – Comissão de Especialista.

CONFED - Conselho Federal de Educação Física.

CREF – Conselho Regional de Educação Física.

CBCE – Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte.

CONDESEF – BR – Conselho de Dirigentes das Instituições de Ensino Superior do Brasil.

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial.

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais.

DC – Diretrizes Curriculares.

DA – Desporto Adaptado.

DOU – Diário Oficial da União.

EF – Educação Física.

EFA – Educação Física Adaptada.

EPT – Esporte para Todos.

ES – Ensino Superior.

FIEP – Federation International de Education Physique.

IS – Instituições de Ensino Superior.

INEP – Instituição Nacional do Esporte.

LDB – Leis de Diretrizes e Bases.

MEC – Ministério da Educação e da Cultura.

NEE – Necessidades Educativas (Educaçionais) Especiais.
OREALC – Oficina Regional para América Latina e Caribe.
OAS – Organização Pan-Americana de Saúde.
OMS – Organização Mundial de Saúde.
ONU – Organização das Nações Unidas.
ONG – Organização não Governamental.
PCD – Pessoa em Condição de Deficiência.
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.
PNE – Pessoa com Necessidades Especiais.
PPD – Pessoa Portadora de Deficiência.
SUS – Sistema Único de Saúde.
SESU – Secretaria de Ensino Superior.
USP – Universidade de São Paulo.
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

SUMÁRIO

Capítulo I

1. Introdução	01
1.1 O Tempo da Pesquisa	01
1.2 Sua Relevância e o Interesse pelo Tema	02
1.3. Uma volta no Tempo	03
1.3.1. Alguns Pontos Referentes ao Brasil	10

Capítulo II

2. Os Caminhos Percorridos pela Educação Física	17
2.1. Formação em Educação Física	55
2.1.1 O Começo – Cursos Técnicos	55
2.1.2. De Curso Técnico a Escola Superior de Educação Física	56
2.1.3. A Primeira Escola de Caráter Civil	56
2.1.4. Algumas Reflexões	58

Capítulo III

3. A Educação Física Adaptada	64
3.1. Contribuições da Educação Especial para a Construção da Educação Física Adaptada	65
3.2. A Resolução 03/87 e a Educação Física Adaptada	71
3.3. O Caminho para a Formulação das Diretrizes Curriculares em Educação Física e o Trabalho da Comissão de Especialistas (COESP – EF)	74
3.4. As Diretrizes Curriculares e os Cursos de Educação Física – Alocação e Permanência da Disciplina Educação Física Adaptada – Situação Atual	79
3.5. A Disciplina Educação Física Adaptada Diante da Inclusão	81

Capítulo IV

4. Método	84
-----------------	----

Capítulo V

5. Apresentação dos Resultados	97
5.1. O professor da Disciplina Educação Física Adaptada em Instituições de Ensino Superior no Estado de Mato Grosso do Sul	98
5.2. Posicionamento dos Professores Frente à Disciplina Educação Física Adaptada	99
5.3. Posicionamento dos Professores com Relação ao Tipo de Profissional que a Educação Física Adaptada Deve Formar	103
5.4. O Referencial teórico da disciplina EFA, sua Carga Horária, Período e Condição	104
5.5. Ementários e Planos de Ensino da Disciplina	109

Capítulo VI

6. Discussão	113
6.1. O Porquê da Abordagem Qualitativa	113
6.1.1. O cunho Interpretativo	116
6.1.2. O cunho documental	117
6.2. Contextos Históricos, Políticos e Sociais – Aspectos Influenciadores da Ação do Professor	117
6.2.1. Construção do Atendimento à Pessoa em Condição de Deficiência e Questões de Formação Superior	117
6.2.2. A Inclusão e a Potencialização das Necessidades de Reestruturação na Formação Superior	121
6.2.3. As Orientações Internacionais com Relação ao Atendimento da Pessoa em condição de Deficiência e a Legislação Brasileira	123
6.3. A Ação do Professor de ensino Superior na Disciplina Educação Física adaptada: Construção Mediada pelos Aspectos dos Contextos Históricos, Políticos e Sociais	130
6.4. A Relação Entre as Ementas e Programas de Ensino, a Literatura e a Legislação	135

Capítulo VII

7. Considerações Finais	139
Referências Bibliográficas	142

Anexos	149
Anexo I – Questionário para Professores da Disciplina Educação Física Adaptada	149
Anexo II - Carta de Apresentação à Faculdade de Educação Física e Pedido de Autorização para Participação do Professor na Pesquisa	156
Anexo III – Ficha de Consentimento Formal	157
Anexo IV – Quadro de Identificação e Contato com as Faculdades de Educação Física do Estado de Mato Grosso do Sul	158

RESUMO

A ação do professor do ensino superior é decisiva no direcionamento das disciplinas acadêmicas. Essa ação é construída envolta em elementos que a influenciam. Dessa forma, a preocupação nesse estudo foi com a questão da ação do professor enquanto decisiva para atribuição de identidade à disciplina Educação Física Adaptada, fazendo assim o seu direcionamento, bem como os aspectos que podem contribuir para a construção dessa ação. Para elucidar tal preocupação objetivou-se identificar quem é esse professor do ensino superior na disciplina Educação Física Adaptada em Instituições de Ensino Superior no Estado de Mato Grosso do Sul, sua formação e atuação, bem como sua representação sobre a EFA, correlacionando esses dados com as orientações legais e a literatura da área. A partir dessa concepção compreendeu-se que a pesquisa qualitativa, através de revisão de literatura e de cunho interpretativo e documental seria capaz de alcançar a “objetividade social” que envolve a realidade desse constructo que é a ação do professor com relação à disciplina Educação Física Adapta. Para tanto, foram selecionadas as sete Instituições de Ensino Superior (uma pública e seis particulares) que oferecem o curso de graduação e/ou licenciatura em Educação Física, no Estado de Mato Grosso do Sul. A coleta de dados foi realizada através de questionário com os sete docentes da disciplina Educação Física Adaptada, literatura da área, ementários e programas das mesmas. Isso possibilitou identificar as propostas dos professores para a disciplina Educação Física Adaptada, de forma a “mapear” a formação inicial na área em estudo no Estado de Mato Grosso do Sul. Através das análises desenvolvidas pode-se constatar que: Os Aspectos influenciadores da ação do professor são formados pelos contextos Histórico, Político e Social; a disciplina Educação Física Adaptada é produto da forma construída ao longo dos anos para o atendimento da pessoa em condição de deficiência; o desenvolvimento das formas de atendimento para a pessoa em condição de deficiência trouxe mudanças na formação superior; a inclusão potencializa as necessidades de reestruturação na formação superior; as orientações Internacionais com relação ao atendimento da PCD influenciam fortemente a Legislação Brasileira; cada professor é um ser único e, portanto, essa singularidade se reflete em sua forma de atuar na disciplina Educação Física Adaptada. Dessa forma é a ação do professor que atribui identidade e direcionamento à disciplina Educação Física Adaptada e esta ação reflete como a experiência está articulada (orientações legais, literatura, ementas e programas da disciplina) e como o indivíduo interpreta essa experiência subjetiva humana, que significado atribui a ela.

Palavras-Chave: Professores; Ação Educativa; Formação Profissional; Deficiência; Educação Física;

SUMMARY

The Physical Education Professor Performance in the Adapted Physical Education Discipline: Mediated Construction by Aspects of the Historical Political and Social Contexts

The actions of the superior education professor is decisive in the aiming of academic disciplines. This action is constructed and encompassed in the elements that influence it. The main concern of this study was to question the professor action while decisive for the attribution of identity to Adapted Physical Education disciplines, its aiming, as well as the aspects that can contribute for the construction of this action. To elucidate such concern it was objectified to identify who is this professor of superior education in the disciplines of Adapted Physical Education (APE) at institutions of superior education in the Mato Grosso do Sul state, his educational background and performance, as well as its representation about APE, correlating these data with the legal orientations and the literature of this area. Having as starting point this conception, the qualitative research with interpretation and documentary scope was understood through the revision of literature, and if it would be capable to reach a "social objectivity" that involves the reality of this construction that is the professor action in the relation with the Adapted Physical Education disciplines. In such way, seven institutions of Superior Education had been selected (one public and six private ones) that offer undergraduation courses and/or teaching education courses in Physical Education in the Mato Grosso do Sul state. The collection of data was carried out through questionnaires with the seven professors of Adapted Physical Education disciplines, and digests and programs of this area literature. This made possible to identify the proposals of the professors for Adapted Physical Education, by means of "mapping" the initial formation of this area of study in the Mato Grosso do Sul state. Through the developed analyses can be shown that: the aspects that have influence on the action of the professor are formed by the historical, social and political contexts; the Adapted Physical Education discipline is a product of the way it is constructed along the years of attendance for persons in deficiency conditions; the development of the forms of attendance for persons in deficiency condition brought changes in the superior education. The inclusion empowers the necessities of the superior education reorganization; the International orientation with relation to the attendance of the PWD (person with deficiency) influence strongly the Brazilian law ; Each professor is an unique being and so his singularity reflects in the form he acts in adapted physical education disciplines. On this track, the action of the professor who attributes identity and aiming to Adapted Physical Education disciplines, and this action reflects how the experience is articulated (legal orientation, literature, digests and programs of the disciplines), and how the individual interprets this human being subjective experience, and what meaning is attributed to it.

Keywords: Professors; Educational Action; Professional Training; Deficiency; Physical Education.

Capítulo I

1. Introdução

1.1. O Tempo da Pesquisa

Optou-se nesse trabalho pela pesquisa qualitativa de cunho documental e interpretativa porque “...essa pesquisa ultrapassa a própria condição individual, indo buscar sua interpretação no meio social... toda a história da sociedade e do próprio sujeito importa para compreendermos os significados dos valores” Grinspun (1994, p. 230).

Portanto, a definição de qualidade em pesquisa estará ligada ao tempo, ao espaço e às diversas formações intersubjetivas.

Dessa forma a preocupação foi com a questão da ação do professor enquanto decisiva para atribuição de identidade à disciplina EFA (Educação Física Adaptada), fazendo assim o seu direcionamento, bem como os aspectos que podem contribuir para a construção dessa ação.

Para elucidar tal preocupação objetivou-se, de forma geral, identificar quem é esse professor (do ensino superior na disciplina EFA), sua formação e atuação, bem como sua representação sobre a EFA, correlacionando esses dados com as orientações legais e a literatura da área. Especificamente, compreender o movimento da EFA até chegar à disciplina do curso de Educação Física (EF) em nível superior, identificar os possíveis aspectos influenciadores da ação do professor da disciplina EFA, sua representação com relação: a prioridade de conteúdos; significado da disciplina EFA; a relação teoria/prática; o tipo de população a que se destina a EFA; ao período de oferecimento da disciplina EFA; ao tipo de profissional que a disciplina EFA deve formar, e ainda, perceber os pontos comuns entre os planos de ensino e ementários da disciplina EFA em Instituições de Ensino Superior (IES) no Estado de Mato Grosso do Sul, assim como identificar o referencial teórico utilizado pelos professores dessa disciplina.

A pesquisa foi realizada com sete faculdades de EF de IES do Estado de Mato Grosso do Sul, cujos instrumentos utilizados foram: questionários para discentes da

disciplina EFA; ementários e planos de ensino; documentos internacionais e nacionais via Internet e a literatura da área.

1.2. Sua Relevância e o Interesse pelo Tema

“A escolha do que pesquisar, como a do que ensinar é uma decisão política alicerçada em uma concepção de homem, mundo e sociedade.” Carmo (2001, p.40)

Com relação ao que se refere à delimitação do espaço geográfico “Estado do Mato Grosso do Sul”, alguns pontos foram considerados relevantes:

1º A realidade preocupante da Educação Física Escolar (EFE) em relação à pessoa em condição de deficiência (PCD), conforme a pesquisa realizada por Silva & Araújo (2002) “*A Educação Física e as Pessoas com Necessidades Especiais Físicas não Sensoriais: Alguns entendimentos e sua realidade - Um estudo de caso*”, desenvolvida na Universidade para o Desenvolvimento da Região e Estado do Pantanal – UNIDERP. Nessa oportunidade foram entrevistados professores, diretores, e PCD (física), de escolas públicas municipais e estaduais de Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

Considera-se importante resgatar alguns exemplos de depoimentos referentes à EF, pois esses serviram como ferramenta para uma nova pesquisa, dessa vez refletindo sobre a ação do professor no direcionamento dado à disciplina EFA nos cursos de EF, em Mato Grosso do Sul:

- Com relação à PCD física e sua vivência em relação à EF (escolar), respondendo a seguinte pergunta: Você participa das aulas de EF?

PCD1- Não. Eu só vejo. Quando eu vou na aula de “Física” fico mais parada, brincando de joguinho de dama, aí eu brinco. Eu fico mais parada na aula do que...eu acho que eu devia ficar mais me movimentando, porque eu ficando parada é mais dificultoso pra mim, mas eu fico mais parada nas aulas. Ela (referindo-se à professora de Educação Física) fala prá mim brincar, mas eu gosto mais de ficar parada, não gosto de me movimentar.

A maioria dos professores que atuam com essas pessoas formou-se em faculdades de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Mesmo tendo em sua formação de

graduação a disciplina EFA informaram não se sentirem preparados para o trabalho com a PCD. Segue a síntese de um dos depoimentos:

- Professor (3) de Educação Física do Ensino Regular Público – Campo Grande – MS, respondendo a seguinte questão: A EFA é possível na escola regular?

Eu acredito que sim. **Embora eu tenha tido, na faculdade uma cadeira específica em Educação Física Adaptada, existe uma necessidade de um maior conhecimento.** Eu ainda tenho um pouquinho de dificuldades por “N” razões. São as prioridades assim que a gente fica sempre colocando em segundo plano... dosando de que forma pode ou não estar colocando esse adaptado para atingir determinado objetivo. Se está prejudicando outros alunos. Da mesma forma não colocar a Educação Física Adaptada está prejudicando o PNE... eu tenho dificuldade a dificuldade exatamente em estar atendendo também outras pessoas.

2º. A possibilidade de obtenção da totalidade dos dados referentes ao Estado de Mato Grosso do Sul, tendo em vista existirem sete cursos de Educação Física nessa região, sendo um em IES pública e os outros seis em IES privadas.

Uma outra questão levada em consideração foi a possibilidade de realizar um resgate da história da disciplina EFA, compreendendo que a ação do professor constrói-se numa mediação com os aspectos históricos, políticos e sociais.

1.3. Uma Volta no Tempo

“...o conhecimento se dá no tempo e não está preso ao tempo, e por ser produto da humanidade não deve ser propriedade nem de classe nem de segmentos sociais isolados. Por isso deve ser socializado ao máximo à todos os indivíduos, até mesmo para que percebam seus limites e contradições.”

CARMO (2001, p. 42)

As questões que envolvem a formação profissional ao nível de 3º grau e a inclusão de disciplinas referentes às pessoas em condição de deficiência (PCD) nos cursos superiores, na atualidade, têm a ver com a forma construída ao longo dos anos pela sociedade para o atendimento dessas pessoas. Certo é que as discussões em

torno da formação superior antecedem àquelas referentes à inclusão de disciplinas referentes à PCD e não se prendem apenas a esse aspecto, no entanto, para o estudo em questão priorizou-se as questões que estão direta ou indiretamente ligadas a essa questão.

Portanto, uma volta no tempo pode garantir uma melhor compreensão de alguns aspectos referentes ao atendimento dispensado às PCD até chegar à escola regular, fato que provoca mudanças na formação dos profissionais que a compõem e, a longo prazo força a alocação de disciplinas ao nível dos cursos superiores que subsidiam ações conscientes em relação àquelas pessoas.

Para auxiliar nessa retrospectiva utiliza-se dos apontamentos de SILVA (1986). Esse afirma que nada de concreto sobre a vida das PCD, doentes e velhos nos primórdios da civilização humana torna-se possível afirmar. No entanto, situações hipotéticas são elaboradas a cerca da vida das dessas pessoas. Essas situações emergem de registros em cavernas descobertas por arqueólogos.

No entanto, seja pelos dedos amputados, que podem ser notados nos desenhos das cavernas habitadas, seja pelo exemplo da incrível calosidade óssea com grande desvio da linha do fêmur e evidente encurtamento da perna, tivemos na Pré-história pessoas deficientes que sobreviveram por muitos anos.

SILVA, 1986, P. 34

Os ossos pré-históricos estudados através da paleopatologia apresentam anomalias (distrofias congênitas ou adquiridas e lesões traumáticas ou infecciosas).

São exemplos:

- Pythecanthropus Erectus – Tumor ósseo bem desenvolvido:
- Homem de Neanderthal – Fratura solidificada na clavícula, artrite deformante.
- O Esqueleto analisado por Raymond – Fêmur com desvio acentuado e ossos com sinais de osteoartrite de natureza reumática:
- Homem Cro-Magnon – Espondilose:
- Frequência do reumatismo - da chamada osteopatia peri-articular, até a total imobilização.

Silva (1986, p. 37) afirma que os tratamentos aos males que afligiam aos homens e mulheres primitivos e pré-históricos estiveram ligados à magia.

Vasos decorados com esmero foram encontrados com despojos de homens com sinais de deformidades de natureza permanente, algumas congênitas: corcundas, coxos, anões e amputados. Esses achados comprovam a existência, mesmo em épocas remotas de deficiências e de deformidades de nascimento ou adquiridas por traumatismos e doenças.

Essas obras neolíticas comprovam que esses homens chegaram à idade adulta e, portanto, sobreviveram. Sendo assim, a idéia generalizada de extermínio dos doentes, idosos e PCD não guarda expressão de verdade absoluta.

Duas maneiras foram observadas frente ao tratamento a grupos minoritários:

- Atitude de assimilação, aceitação, tolerância e apoio: das mais variadas maneiras, desde a tolerância pura e simples, até ao tratamento carinhoso e ao recebimento de honrarias e papel relevante na sociedade. São exemplo os seguintes povos: Aona (Ainda hoje residentes à beira do Lago Salgado de Rudolf, no Quênia, numa ilha conhecida como Elmolo), Azande (Povo muito primitivo, que habitava as florestas situadas entre o sul do Sudão e o Congo, eram nômades esporadicamente), Ashanti (Habitam a parte sul de Gana, a oeste da África), Dahomey(Estão entre os habitantes mais antigos do Dahomey atual, localizado na África Ocidental), Macri (Nativos da Nova Zelândia), Pés Negros (Tribo praticamente extinta da América do Norte), Ponapé (Primitivos habitantes da Ilhas Carolinas Orientais), Semang (Habitantes de parte da Malásia), Truk (Habitantes da ilha de truk, uma das Carolinas), Xagga (Chagga – oriundos do Monte Kilimanjaro, ao norte da Tanzânia, Leste da África)) e os Tupinambás (Parte da América Latina).
- Menosprezo ou destruição: também se deu de forma variada, incluindo-se o abandono à própria sorte em ambientes ermos e perigosos, até a morte por inanição ou o banimento. Geralmente essas atitudes estavam ligadas às questões de dificuldades na obtenção de alimentação ou auto-suficiência e agilidade para cuidar de si mesmo em hora de perigo. São exemplo desses povos: Bali (Ilha de Bali, na Indonésia), Chiricoa (Matas colombianas), Esquimós (Territórios canadenses de hoje), Siriono (Habitam nas selvas bolivianas, próximo ao Brasil), Ajores (vivem ainda hoje em regiões pantanosa, entre os rios

Otuquis e Paraguai, nos confins da Bolívia e Paraguai), Dene (Noroeste do Canadá e junto aos esquimós da região e algumas tribos da Sibéria antiga)), Dieri (Regiões do Centro da Austrália), Jukun (Nigéria), Navajos (Aparentados dos Apaches e formadores da maior raça indígena norte-americana), Ojibwa (Grupo étnico de índios norte-americanos, ainda hoje existentes nas ilhas Parry, no Canadá), Sálvia (Em extinção, vivem nas matas fechadas da selva amazônica), Saulteaux (Espalhados pelos Estados Unidos e Canadá, na região dos Grandes Lagos e também do Lago Winnipeg) , Uitoto (Alto do Amazonas, a sudeste da Colômbia e nas proximidades do Peru) e Wageo (Nova Guiné).

Havia ainda a exposição ao ridículo, como no caso do Jardim Zoológico de Montezuma entre os Astecas. Esse mantinha instalações separadas onde expunha homens e mulheres “defeituosos”, “deformados”, albinos etc. Essas pessoas eram ridicularizadas por aqueles que os observavam.

Os Incas, por exemplo, praticavam as trepanações cranianas. Uma das causas desse tipo de “tratamento” era a crença em maus espíritos e sua localização na cabeça dos indivíduos. Essa crença em males causados por divindades ou espíritos vingativos e enfurecidos sempre existiu desde a época da pré-história, sempre ligada ao desconhecimento das causas dos males.

Também os egípcios acreditavam que as doenças graves e as deficiências físicas ou problemas mentais eram provocados por maus espíritos ou pecados de vidas anteriores que deviam ser pagos:

Dessa maneira não podiam ser debelados a não ser pela intervenção dos deuses, ou pelo poder divino que era passado aos médicos-sacerdotes que às vezes tinham meios para chegar a esse desiderato. Em sua terapêutica usavam as preces, os exorcismos, os encantamentos, somados a poções, pomadas, elementos ou também a eventuais cirurgias.

SILVA, 1986, p.56 e 57

Por outro lado, essa mesma cultura costumava ser generosa com os anões, não os considerando seres ‘desgraçados ou inferiores’. Aqueles favorecidos pela classe a que pertenciam podiam, inclusive, chegar a cargos, quaisquer que fossem, sendo os mais pobres vendidos por grandes somas a faraós ou ricos senhores.

Opiniões parecidas tinham os antigos hebreus, acreditando que as doenças crônicas, assim como as deficiências físicas ou mentais, ou qualquer deformação por menor que fosse, indicava impureza ou pecado. Sendo as pessoas acometidas por qualquer imperfeição proibidas de fazer adoração a seu Deus. No entanto, o próprio Moisés que em seu livro “Levítico” proíbe tais pessoas de fazerem oferendas a seu Deus tinha grandes dificuldades de fala, sendo, portanto, “deficiente”. O próprio Noé era albino, segundo as descrições sobre ele encontradas na Bíblia, em Gênesis:

Depois de algum tempo meu filho Matusalém escolheu uma esposa para seu filho Lamec. Ela engravidou e deu à luz uma criança cuja pele era branca como a neve e vermelha como uma rosa; cujo cabelo era comprido e alvo como a lã e cujos olhos eram lindos. Quando os abriu iluminou toda a casa, como o sol; a casa ficou cheia de luz.

Gênesis apud SILVA, 1986, p73

Os gregos por sua vez aceitavam a deficiência adquirida, mas não a congênita. Crianças que nascessem com deformidades deveriam ser eliminadas por seus pais. Nem sempre a morte imediata, mas a exposição, como explica Silva (1986, p 123):

Recorriam os seus habitantes a lugares considerados como sagrados, tais como florestas, os vestíbulos dos templos, as beiras dos rios, as cavernas, onde as crianças eram deixadas ...Elas podiam sobreviver ou não...

Esse povo atribuía a cidade-estado a responsabilidade de atendimento à pessoa “deficiente”. A Grécia organizou instituições voltadas para problemas específicos, como lares para deficientes (“paramonaria”), lares para pessoas cegas (“tuflokoméia”), instituições para pessoas com doenças incuráveis (“arginoréia”) e também organizações para pessoas muito pobres ou mendigas (“ptochéia”). Os romanos, por sua vez, contaram entre seus Césares dois com sérias deficiências físicas. Também escreveram sobre a competência das pessoas em condição de deficiência. No entanto, esse mesmo povo não reconhecia o direito à vida das crianças nascidas prematuramente ou com deficiências. Todavia, mesmo a lei determinando a morte, o infanticídio não foi diretamente praticado. As crianças com anormalidades eram abandonadas em cestos enfeitados com flores às margens do Tibre. Entre os romanos havia a prática de manter os deficientes mentais “protegidos” em vilas ou propriedades

das abastadas famílias patrícias. Serviços simples e até mesmo humilhantes eram destinados a alguns surdos, cegos, deficientes mentais, físicos e outros tipos de pessoas nascidas com malformações. As moças e meninas cegas eram utilizadas como prostitutas e os rapazes cegos como remadores ou simplesmente para esmolar. Havia também um mercado onde pessoas sem braços, sem pernas, de três olhos, etc, eram vendidas.

Já na Idade Média o infanticídio era largamente praticado, muito embora condenado, pela Igreja. No entanto, essa atribuía as causas das deficiências ao sobrenatural e seus portadores eram vistos como seres possuídos por demônios.

Os orfanatos, manicômios, prisões e outros tipos de instituições estatais foram extremamente utilizados no séc. XVII e XVIII para guarda dos Deficientes Mentais.

Contudo, algumas experiências positivas começaram a surgir, tais como:

- Frade Ponce de León (1509-1584) educou doze crianças surdas com surpreendente êxito e escreveu o livro – “Doctrina para los mudos-sordos” e criou o método oral;
- Juan Pablo Bonet (1579-1633) publicou “Reducción de la letras y arte de enseñar a hablar a los mudos”;
- Charles Michel de l’Epée (1712-1789) criou a primeira escola para surdos que posteriormente converteu-se no Instituto Nacional de “Sordomudos”;
- Valentín Haiiy (1745-1822) criou em Paris um Instituto para Crianças Cegas;
- Louís Braille (1806-1852) ex-aluno de Valentín Haiiy e criador do Sistema Braille.

Contudo, pode-se considerar como nascente de uma educação para a PCD, a Educação Especial, o final do séc. XVIII e o início do séc. XIX com a institucionalização especializada dos indivíduos em condição de deficiência. São características dessa época:

1. Preocupação da sociedade em prestar apoio (assistencialismo) ao deficiente;
2. Idéia de proteção à pessoa “normal da não normal”;
3. Idéia de proteção ao deficiente com relação à sociedade;
4. O deficiente fica segregado, discriminado;
5. Abrem-se escolas fora das povoações;

6. Séc. XIX – criação de escolas especiais para cegos e surdos;
7. Início do atendimento a deficientes mentais em instituições criadas para esse fim.

Durante a era das instituições alguns estudiosos tornaram-se celebridades na história da Educação Especial: Philippe Pinel, Esquirol, Itara Voisin, Irmãos Pereira, Galton, Binet, Montessory, Decroly, Georgs, Deinhart e Heller.

Já no século XX acontece a obrigatoriedade e expansão da escolarização básica. Com o conseqüente aumento de clientela também se multiplicaram os casos de crianças que não acompanhavam o ritmo da maioria.

Para atender a essa parcela estudantil surge uma pedagogia diferenciada - a educação especial institucionalizada, baseada nos níveis de capacidade intelectual e diagnosticada em termos de quociente intelectual.

Assim, escolas especiais multiplicaram-se de acordo com as diferentes etiologias e, com elas os rótulos às crianças que delas necessitavam.

Essas escolas estavam separadas do ensino regular, com programas próprios, técnicas e especialistas, diferenciando-se do sistema educativo geral.

No entanto, esse tipo de escola segregada passa a receber inúmeras críticas através das associações de pais. Essas associações receberam apoio administrativo na Dinamarca e essa incluiu em sua legislação o conceito de normalização (possibilitar o desenvolvimento de vida tão normal quanto possível ao deficiente mental).

Assim, estende-se por toda Europa e América do Norte o conceito de normalização e o Canadá publica em 1972 o primeiro livro sobre esse assunto.

As práticas segregadoras são substituídas por práticas e experiências integradoras. Com isso os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) passaram a ter apoio em escolas regulares bem como escolas de Educação Especial, além de modalidades intermediárias de intervenção entre aulas numa escola regular e numa escola especial.

Portanto, a PCD deixa de estar reclusa em instituições afastadas do meio social mais amplo, já no final da década de 80, momento em que a Educação Física inicia todo um movimento em busca de sua identidade.

Esse fato exige mudanças na estrutura educacional, desde as referentes à estrutura física, como àquelas referentes à formação dos profissionais que irão atuar com essas pessoas.

Pode-se observar que um largo caminho vem sendo percorrido. Repleto de conflitos, encontros e desencontros, formando a base de uma construção ainda em obras.

A partir dos anos 90 o conceito de integração escolar para todos cede espaço à inclusão. Esse novo conceito pretende garantir que todos os alunos façam parte do mesmo contexto escolar, participando das mesmas atividades comuns, todavia, adaptadas para atender às diferenças individuais. É dessa forma que a Educação Física vê-se “nua” em termos de conteúdos que dêem conta dessa nova clientela que adentra a escola, legalmente em igualdade de condições com os demais que já compunham esse cenário.

No entanto, não bastam deliberações, decretos, portarias, leis para que os conflitos existentes nas relações humanas deixem de acontecer.

1.3.1. Alguns Pontos Referentes ao Brasil

No Brasil, início da colonização, entre os indígenas, era raríssimo encontrar “aleijados”, cegos, surdos, mudos, “coxos”. A deficiência de origem congênita ou como consequência de doenças incapacitantes não existia, pois, segundo o historiador SILVA (1986) nos casos congênitos as crianças eram sacrificadas pelos pais após o nascimento.

Com relação à população branca, a cegueira noturna, raquitismo, beribéri e outras eram resultantes da carência alimentar. Os grandes números de escravos mutilados, inválidos eram em decorrência dos maus tratos, castigos físicos ou acidentes de trabalho.

As primeiras instituições brasileiras para atendimento de deficientes foram construídas por ordem de D. Pedro II (1854), são elas: O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, Instituto dos Surdos Mudos (1887) e o Asilo dos Inválidos da Pátria (para ex-combatentes mutilados na guerra).

No entanto, a medicina (de reabilitação) brasileira ainda não era capaz de atender às necessidades da população.

Já na década de 30 o Brasil viveu, fruto de uma doutrina militar e higienista, uma forte discriminação baseada na eugenia da raça. A portaria ministerial de nº 13, de 1 de fevereiro de 1938, combinado com o Decreto de 21.241-38 proibia a matrícula em estabelecimento de ensino secundário de aluno cujo estado patológico os impedia permanentemente das aulas de Educação Física.

Nem mesmo a proclamação de que todos são iguais perante a lei, pela Constituição de 1969 garantiu uma real preocupação do estado brasileiro com relação às PCD.

Segundo Carmo (1991, p. 32-33), os principais decretos e leis produzidos e voltados para os “deficientes” relativos ao período compreendido entre 1944 a 1987, no Brasil, são:

1. Decreto-Lei 4.818, de 8 de outubro de 1942, que estabelece a “prorrogação, prazo, vigência, crédito especial para auxílio de pessoa deficiente”.
2. Decreto nº 044236 de 1 de agosto de 1958. “Institui a campanha nacional de educação e reabilitação dos deficitários visuais”.
3. Decreto nº 048252/60 e Decreto nº 072424/73 determinam a “criação da campanha nacional de reabilitação do deficiente físico”.
4. Lei 004613, de 2 de abril de 1965: “isenta dos impostos de importação e de consumo, bem como taxa dos despachos aduaneiros, os veículos especiais destinados a uso exclusivo de paraplégicos ou de pessoas portadoras de defeitos físicos, os quais ficam impossibilitados de utilizar os modelos comuns”.
5. Decreto nº 057654, de 20 de janeiro de 1966, Art. 109: “são isentos do serviço militar: 1) por incapacidade física ou mental definitiva, em qualquer tempo os que forem julgados inaptos em seleção ou inspeção de saúde e considerados irrecuperáveis para o serviço”. Serão consideráveis irrecuperáveis para os serviços militares os portadores de lesões, doenças ou defeitos físicos, que tornem incompatíveis para o serviço militar nas Forças Armadas e que só possam ser sanadas ou removíveis com o desenvolvimento da ciência.

6. Decreto Lei nº 001044, de 21 de outubro de 1969: “dispõe sobre o tratamento excepcional para alguns portadores das afecções que indica tratamento especial de ensino, aluno doente, pessoas deficiente”.

Ainda em 1969, o parágrafo 1º do Artigo 153 da Constituição brasileira, estabeleceu que: “*todos são iguais perante a Lei, sem discriminação de sexo, raça, trabalho, credo religioso e convicções políticas*”.

7. Resolução nº 000492, 21 de março de 1975: “dispõe sobre a concessão de carteira nacional de habilitação aos portadores de deficiência auditiva”.

8. Emenda Constitucional nº 000012, de 10 de outubro de 1978: altera a Constituição Federal Art. Único. “É assegurado aos deficientes à melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante”:

- Educação Especial gratuita;
- Assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do país;
- Proibição de discriminação inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários;
- Possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos;

3. Decreto nº 084919, 16 de julho de 1980, que institui a Comissão Nacional do Ano Internacional das pessoas deficientes. Esse decreto vem para atender uma solicitação da Organização das Nações Unidas - ONU, que estabeleceu em 1976, que o ano de 1981 seria o Ano Internacional das pessoas portadoras de deficiência em todo o mundo. Esse ponto foi muito importante para a pessoa em condição de deficiência no Brasil e para países em desenvolvimento.

Com relação à Educação Física é relevante citar um documento que mobilizou forças internas a fim de buscar consonância com os discursos resultantes das conferências internacionais, a Carta Internacional de Educação Física e Desportos, aprovada pela Conferência da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em 21 de novembro de 1978. Essa apresentou sugestões de condutas e prioridades para o estabelecimento de políticas públicas que viessem definir, orientar, regular e avaliar o atendimento às PCD, e em seu preâmbulo acentuou que:

O exercício efetivo dos direitos de todo homem depende em grande parte das chances oferecidas a cada um de

desenvolver e preservar, livremente, seus meios físicos, intelectuais e morais, e que, em conseqüência o acesso de todo ser humano à educação física e aos desportos deve ser assegurado e garantido a todos. Os programas devem dar prioridades aos grupos menos favorecidos no seio da sociedade e a sua prática é indispensável na expansão da personalidade, qualidade e moral das pessoas, e garantido em todos os níveis.

Estabeleceu em seu Art. 1º:

A prática da educação física e dos desportos é um direito fundamental para todos (...). É direito fundamental de todo ser humano o acesso à educação física e aos desportos, os quais são indispensáveis à expansão de sua personalidade. O direito de desenvolver aptidões físicas, intelectuais e morais, através da educação física e do desporto, deve ser garantido tanto no plano do sistema educativo quanto em outros aspectos da vida social.

Em seu preâmbulo consta que:

A educação física e os desportos devem ter sua ação formadora reforçada, favorecendo os valores humanos fundamentais que servem de base ao pleno desenvolvimento dos povos.

Com relação à função e terminalidade da educação física, o Art. 2º e seu preâmbulo definiram:

A Educação Física e o Desporto, dimensões essenciais da Educação e da Cultura, devem desenvolver em todo ser humano as aptidões, à vontade e o domínio próprio e favorecer sua plena integração dentro da sociedade. A continuidade da atividade física e da prática dos desportos deve ser assegurada durante a vida, e diante uma educação global, permanentemente democratizada.

A educação física e os desportos devem tender à promoção da aproximação tanto dos povos como dos indivíduos, bem como ao estímulo desinteressado, à solidariedade e à fraternidade, ao respeito e à compreensão mútuos, ao reconhecimento da integridade e da dignidade dos seres humanos.

Essa Carta também fez alusão à diversidade, quando em seu Art. 3º e preâmbulo disse que:

Os programas de educação física e dos desportos devem ser concebidos em função das necessidades e das características pessoais dos participantes, bem como das condições institucionais, culturais, sócio-econômicas e climáticas de cada país. Tais programas devem dar prioridade às necessidades dos grupos desfavorecidos no seio da sociedade.

Há diversos métodos de formação e de educação existentes no mundo, mas, a despeito das diferenças de estruturas desportivas nacionais aparece nitidamente que a educação física e os desportos vão além do simples desenvolvimento completo e harmonioso do ser humano.

Reforçando a idéia de que a PCD tem direito à prática da educação física, seu Art. 1º, item 1.3 previu:

Condições particulares devem ser oferecidas aos jovens, inclusive à crianças em idade pré-escolar, às pessoas idosas e aos deficientes, a fim de permitir o desenvolvimento integral de sua personalidade, graças a programas de educação física e de desportos, adaptados à suas necessidades.

Após essa Conferência e as sugestões oriundas da referida Carta intensificam-se, com o passar do tempo, as discussões a cerca da formação do professor de educação de física de forma a subsidiar a ação desse profissional junto a populações em condição de deficiência.

Nesse contexto surge a Educação Física Adaptada (EFA) como uma sub-área da Educação Física cujo objetivo de estudo é a atividade física para as pessoas em condição de deficiência, adequando metodologia de ensino para o atendimento às características de cada indivíduo, respeitando suas diferenças.

Para as pessoas em geral e as PCD a EFA não se diferencia da Educação Física (EF) em seus conteúdos, mas compreende técnicas, métodos e formas de organização que podem ser aplicadas ao indivíduo com necessidades especiais. É um processo de atuação docente com planejamento, visando atender às necessidades de seus educandos. A EFA passa a ser vista como veículo de promoção para PCD. Promoção no sentido de crescimento, tendo em vista, a ampliação de possibilidades de desenvolvimento cognitivo, afetivo, psico-motor, e psico-social.

Contudo, dentro da Educação Especial e do Desporto Adaptado a EFA antecede, no Brasil, a formação do professor de EF. Isso quer dizer que antes de as universidades oferecerem a disciplina educação física adaptada alguns profissionais de EF já vinham, através das exigências práticas do dia-a-dia da profissão desenvolvendo o fazer. Esses profissionais, em sua maioria, estavam ligados a instituições de reabilitação. Logicamente que as dificuldades encontradas foram muitas e a precariedade do trabalho desenvolvido espelhava a falta de embasamento teórico-filosófico.

No entanto, para compreender esse movimento fez-se necessário objetivar alguns itens. Nesse sentido, estruturou-se esse trabalho de pesquisa em capítulos, os quais são:

Capítulo II

Busca-se identificar os caminhos percorridos pela EF e seu contexto histórico, político e social, apontando a influência dos movimentos internacionais na elaboração de documentos nacionais que direta ou indiretamente influenciaram na estruturação da EF e na formação do profissional ou professor da área.

Com relação à formação do professor e profissional de EF, identifica-se os passos desde a origem (cursos técnicos) à atualidade (curso superior), percorrendo os vários processos que provocaram mudanças nessa construção.

Capítulo III

Conceitua-se a EFA, identificando os aspectos influenciadores para a sua construção, desenvolvimento e alocação permanente como disciplina dos cursos de EF. Faz-se reflexões a cerca da EFA diante da inclusão.

Capítulo IV

Identifica-se o método: tipo de pesquisa; técnica para coleta de dados; instrumentos e procedimentos no tratamento dos mesmos.

Capítulo V

Apresenta-se os dados coletados. Essa apresentação acontece através de quadros de exposição a partir de sub-áreas temáticas: O Professor da Disciplina EFA em IES no Estado de Mato Grosso do Sul; Posicionamento dos Professores Frente à Disciplina EFA; Posicionamento dos Professores com relação ao tipo de Profissional

que a Disciplina Deve Formar; Plano de Ensino e ementários da Disciplina EFA em IES no Estado de Mato Grosso do Sul e O Referencial Teórico da Disciplina EFA.

Capítulo VI

Realiza a discussão de forma temática (através de áreas mais abrangentes), abrindo espaço para que as subjetividades se permeiem: da pessoa que pesquisa; da experiência humana acumulada e sistematizada através da literatura da área e das orientações legais. Essas são as áreas temáticas:

1ª - O Porquê da Abordagem Qualitativa.

2ª - Contexto Histórico, Político e Social: Aspectos influenciadores da ação do professor

a) A Construção do Atendimento a PCD e Questões de Formação Profissional;

b) A inclusão e a Potencialização das Necessidades de Reestruturação na Formação Superior;

c) Orientações Internacionais com Relação ao Atendimento da PCD e a Legislação Brasileira;

d) A Ação do Professor de Ensino Superior na Disciplina EFA: Construção Mediada pelos aspectos dos contextos históricos, políticos e sociais.

3ª. Relação Entre as Ementas e Programas de Ensino, a Literatura e a Legislação.

Capítulo VII

Sintetiza as idéias-força através das considerações e aponta para possibilidades de outros estudos investigativos.

Na seqüência são listados as referências bibliográficas e os anexos.

Busca-se, portanto, compreender a natureza dessa realidade, levando-se em conta que essa se constrói a partir de processos sociais, políticos e históricos.

Capítulo II

Inicialmente busca-se situar a EF levando-se em conta sua historicidade. É nesse sentido que autores como: Rogers (1961), Parker (1978), Oliveira (1985), Laborinha (1991), Castellani Filho (1993 e 1998), Hunger (1995) e Bianchetti (1996) entram em cena.

Os movimentos internacionais que contribuíram direta ou indiretamente na estruturação da EF e conseqüentemente na formação do profissional ou professor de EF também são abordados, e como conseqüência desses, os documentos nacionais que buscam dar corpo às orientações internacionais.

É possível observar uma crescente preocupação com a humanização, em todos os setores, inclusive na Educação, sendo assim, na EF. É a partir da concepção humanista em EF que a PCD passa, gradativamente, a ser visualizada nos trabalhos relacionados à área.

2. Os Caminhos Percorridos pela Educação Física

Segundo Laborinha (1991) é possível encontrar, por exemplo, no discurso de Rui Barbosa a influência do positivismo de Comnate, quando esse brasileiro utilizando-se dos estudos de Littre defende a presença da ginástica, afirmando que qualquer doutrina que não cuidasse do desenvolvimento corpóreo seria criminosa e que através da biologia isso prova-se eficaz no equilíbrio do ente humano.

Sobre essa influência a Educação Física assume três fortes tendências:

1. A Higienista: Até o início do período republicano;
2. A militarista: Aliada a tendência higienista é levada ao meio civil pelas instituições militares (grandes divulgadoras, naquele momento, da Educação Física no Brasil).

No entanto, outras tendências, ainda que timidamente e abafadas pelas forças militares, começam a desenvolver-se. Como exemplo:

- Desporto Lúdico: Promovido pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB), através do Movimento Operário e Popular, organizando campeonatos

de natação e outros desportos, em bairros populares, conjuntamente com o jornal oficial do partido incentivando o operariado jovem à prática desportiva com objetivos de ludicidade, solidariedade e organização dos trabalhadores. O movimento foi abafado pelo Estado Novo.

- Educação, Lazer e Educação Física: Ressurgimento na República Contemporânea (1946) do movimento abafado no Estado Novo. Reorganização do PCB, após a II guerra mundial e com isso, através dos Comitês Populares Democráticos, a Educação e questões relativas ao Lazer e Educação Física se integram no rol de preocupações do Movimento Operário Popular. Novamente abafado com o golpe militar.

3. Tendência Tecnocista: A ditadura militar reforça o positivismo através da tendência tecnocista. O objetivo é ganhar, ser melhor. O desporto de alto nível ganha ênfase e segundo Ghiraldelli Júnior (1988) tem a função de ‘anestésiar’ o movimento social.

Tudo isso funcionou como obstáculos no caminho de evolução da EF. Contudo, compreende-se que a busca de soluções força também uma reflexão, e essa reflexão se robustece, algumas vezes lenta, outras rapidamente e conquista, abarca o mundo externo.

Abarcá-lo não significa aceitá-lo comodamente. Abarcá-lo no sentido de perceber como esse se faz diante e através da ação humana.

Neste particular, pode-se dizer que o momento em que novas tendências na EF são abafadas, torna-se clara a subjetividade que envolve, naquele momento, a construção presente.

O advento do militarismo busca nas formas institucionalizadas da Educação, (re) estabelecer-se e perpetuar-se. Portanto, a EF tornou-se importante elemento para esta construção e passa a desempenhar um papel conservador, se tornando uma ‘tutora de corpos’ para legitimação do poder estabelecido.

Se, consegue-se enxergar que os seres humanos não, simplesmente têm corpos, mas são corpos, pode-se alcançar a profundidade e a força que traz a expressão ‘tutora de corpos’.

Quando a EF é pensada para ser ‘tutora de corpos’ o é abarcando o ser como um todo. Parece estranha essa afirmativa, já que o modelo de EF de então esteve centrado na dualidade corpo/mente. Mas, o sentido empregado ao ‘ser como um todo’ explica-se na compreensão de que ninguém é apenas corpo físico, mas alguém composto (além dos aspectos físicos) de outros como o social, o psicológico.

Sendo assim, quando o positivismo é reforçado através da tendência tecnicista, e com isto objetiva o desporto de alto rendimento, o atleta vencedor, ganhador de medalhas (os impostos de César), é negado ao ser, através da EF tomar contato consigo mesmo. E o ser desconectado de si, torna-se ‘coisa’ manipulável, ‘dócil’. Contudo, ‘a coisa’ não é só corpo físico, mesmo que não o perceba.

Portanto, a subjetividade latente naquela forma de Educação Física é objetiva, e o seu produto final são pessoas adestradas/adestráveis, que refletem uma consciência ingênua e um ufanismo patriótico desligado de reflexão.

Não obstante, ao observar-se os conteúdos trabalhados com os alunos dos cursos de Educação Física dessa época se vê o grande enfoque dado ao esporte de alto rendimento e em consequência o que é realizado na escola “imprime ao comportamento motor as normas desejadas de competição e de concorrência”, tão valorizados e solicitados dentro de um contexto capitalista. Ilustrando esta afirmação, Parker, (1978, p. 54) afirma que:

O esporte também se relaciona aos valores dominantes em nossa sociedade, e existem provas substanciais de que opera como forma de controle social. Isto se aplica especialmente ao ensino dos esportes nas escolas. Desenvolveu-se nas escolas o esporte como o “formador de caráter”, e a idéia de que o esporte tem valor educacional, é evidente nas escolas de hoje. Como mostra John Hargreaves, as características fundamentais de esporte apresentam uma grande semelhança com os valores políticos. O esporte é essencialmente competitivo, sendo, portanto, um modo efetivo de socialização na moral competitiva da sociedade contemporânea. Sendo uma competição governada por regulamentos, estimula os jogadores em conhecerem e aceitarem as regras do jogo limpo, assim como os cidadãos são estimulados a aceitar que os regulamentos da sociedade são neutros e que todos são iguais perante a lei.

Todavia, o pensamento crítico sobre os condicionamentos imputados à EF fez com que novos quadros começassem a se delinear. É assim que o humanismo, oriundo da psicologia (década de 20/30) e em oposição ao behaviorismo e a psicanálise, e abrangendo os gestaltistas e os fenomenologistas, torna-se conhecido no Brasil, principalmente através dos estudos de Karl Rogers, com seu livro 'On Becoming a Person' – 'Tornar-se Pessoa', (1961). Suas idéias-força podem ser assim sintetizadas:

- O real é um fenômeno subjetivo;
- Para o homem o mundo exterior é uma construção oriunda de sua percepção;
- A percepção do homem a respeito do mundo exterior dota-o de significado;
- A consciência do homem permite-lhe codificar/decodificar esses significados;
- A liberdade deve ser o ponto central de toda a Educação.

As mudanças no campo do pensamento sobre a Educação Física também são influenciadas pela Educação Humanista. Muitos estudos e conferências sobre técnicas educacionais humanistas foram realizadas e questões como: crescimento dos alunos nos domínios afetivo-attitudes, valores, emoções, auto-realização, auto-atualização e experiência de ponta passaram a fazer parte das discussões e realidade de então.

A Educação Física Humanista passa a observar questões tais como: auto-conhecimento físico, ginástica aberta e preparação do professor de EF com o compromisso de compartilhar o auto-conhecimento.

No Brasil a Educação Física Humanista torna-se conhecida, principalmente com Oliveira (1985), através do livro 'Educação Física Humanista'. Esse autor baseia seu estudo nos conceitos de homem de Skinner e Rogers, enfatizando que suas concepções geram entendimentos opostos sobre educação e conseqüentemente sobre Educação Física e defende a postura humanista como uma postura verdadeiramente educativa.

O campo filosófico na Educação Física Humanista brasileira influenciou-se por duas correntes:

- O Marxismo: Sob influência do português Manuel Sérgio com os livros – Desporto em Democracia (1976) e Desporto e Humanismo Contemporâneo (1978). Mais tarde esse autor inclui reflexões sobre o existencialismo;
- O existencialismo: Com os pesquisadores brasileiros que passaram por experiências no exterior.

São pesquisadores que se preocuparam com a questão humanista da Educação Física, no Brasil:

- Alfredo Gomes de Faria Júnior (1969): Afirmando que as finalidades da educação e os objetivos do ensino em Educação Física deveriam apontar uma consciência humanista;
- Manuel Gomes Tubino (1983): Defende uma perspectiva humanista na abordagem das atividades físicas.

Como elementos que contribuíram para a efetivação de uma nova visão em EF encontram-se os Organismos Internacionais. São eles:

- Conseil International pour L'Education Physique et le Sport – CIESP;
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO;
- Federation Internacional D'Education Physique – FIEP;
- Comitê Olímpico Internacional – COI;
- Conselho da Europa – CE.

Dessa forma, e sobre a caráter humanista de resgate do valor do homem estas organizações provocaram manifestos que tornaram-se conhecidos, alertando para uma nova postura:

- Manifesto sobre o Desporto – CIESP, UNESCO , 1971;
- Manifesto Mundial sobre Educação Física – FIEP, 1971;
- Manifesto sobre o Fair-Play – CIESO, COI, UNESCO, 1975
- O Papel da Educação Física e do Esporte na Formação da Juventude na Perspectiva da Educação Permanente – UNESCO, 1978;
- Carta Européia do Desporto para Todos – Conselho de Europa, 1979.
- O Ano Internacional da Pessoa Deficiente – ONU, 1981

A partir do estabelecido pela ONU, em 1976, de que o ano de 1981 seria o Ano Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiências em todo o mundo, muitos congressos foram realizados. Portanto, é possível afirmar que o Ano Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiência representa o “divisor de águas” no tocante às questões que envolvem PCD, nos mais diferentes setores da vida em sociedade. Desses, encontros, inúmeros documentos foram elaborados e nesses foi possível observar que a EF vai emergindo, passando gradativamente da inexistência para um trabalho efetivo com a PCD. Os encontros internacionais proporcionaram a elaboração de documentos que orientam ações, preferencialmente nos países periféricos e de terceiro mundo. Os que seguem foram elaborados a partir do Ano Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiências:

Declaração de Cuenca, 1981

Esse documento foi elaborado no Seminário Novas Tendências na Educação Especial e foi promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência/Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe (UNESCO/OREALC), no Equador, com a participação de quatorze países da América do Sul e Caribe, inclusive o Brasil.

Nesse seminário foram discutidos os direitos à educação, à participação e à plena igualdade de oportunidades para a PCD, bem como a necessidade de relacionar o atendimento educacional adequado com as características individuais de aprendizagens.

Destacaram-se as seguintes recomendações resultantes desse seminário:

As incapacidades não podem transformar-se em impedimentos, socialmente impostos por inadequada atenção ou negligência ;
 Serviços de qualidade a serem oferecidos através de capacitação de recursos humanos e avaliação dos planos educacionais;
 Classificações funcionais para portadores de déficits .
 Eliminação de quaisquer barreiras físicas e atitudinais com relação aos portadores de incapacidades;
 Possibilitar a participação das pessoas impedidas nos processos de tomada de decisões a seu respeito.

Isto possibilitou um pensar, ainda tímido, a respeito das possibilidades da Educação Física para as pessoas em condição de deficiência. Não nas escolas, mas através do movimento do desporto adaptado e de instituições para reabilitação destas pessoas.

Declaração de Sunderberg, 1981

A ONU elegeu esse ano como o Ano Internacional das pessoas Deficientes.

Resultado de um dos mais significativos eventos internacionais na área da educação especial - a Conferência mundial sobre as Ações e Estratégias para a Educação, Prevenção e Integração dos Impedidos que aconteceu em Torremolinos, na Espanha, em 1981.

Compareceram 103 países entre eles o Brasil.

Essa declaração contém 16 artigos de natureza imperativa, dos quais destacamos:

Art.1 - Todas as pessoas deficientes (impedidas), poderão exercer seu direito fundamental de pleno acesso à educação, formação, cultura e informação.

Art.2 - Os governos e as organizações nacionais e internacionais deverão assegurar, efetivamente, uma participação tão plena quanto possível às pessoas deficientes (impedidas), prestando-lhes apoio econômico e colocando em prática as medidas destinadas à satisfação de suas necessidades educacionais e de atenção sanitária.

Art.6 - Os programas, em matéria de educação e cultura, deverão ser formulados com o objetivo de integrar as pessoas deficientes ao trabalho e à vida.

Art.7 - Para a redução da freqüência com que ocorrem casos de deficiência bem como de seus efeitos prejudiciais, os governos, em cooperação com as Organizações não Governamentais, terão a responsabilidade de proceder à detenção precoce e oferecer tratamento adequado.

Art.8 - Deverá ser incrementada a participação da família nos programas de atendimento educacional.

Art.12 - Todos os projetos de urbanismo, meio ambiente e assentamentos urbanos, deverão ser concebidos com vistas a facilitar a integração e a participação das pessoas deficientes em todas as atividades da comunidade, em especial as de educação e a cultura.

Art.15 - A aplicação dos princípios de integração e normalização, exige um aumento da cooperação internacional.

A referida declaração esboça um cunho economicista e está voltada mais para aqueles em condição de deficiência que poderão exercer funções dentro de um contexto capitalista. Em seu artigo 12, quando propõe a integração e participação das “pessoas deficientes” em todas as atividades da comunidade, abre espaço para a participação dessas nas atividades recreativas e esportivas, forçando a existência de profissionais preparados para satisfazer as necessidades daquelas pessoas.

XXIII Conferência Sanitária Panamericana

Essa conferência ocorreu em Washington, 1990. Foi promovida pela Organização Pan-Americana de saúde (OPS), da Organização Mundial de Saúde (OMS).

O documento elaborado nesse encontro faz a análise da situação do atendimento em reabilitação de pessoas com incapacidades em 22 países latino-americanos.

Como resultados das constatações dessa análise recomendou-se a formulação de políticas explícitas e baseadas na igualdade de valor entre as pessoas; na inserção da reabilitação na programação geral de atendimento e na realização de avaliações epidemiológicas que permitam melhor conhecer o problema em seus aspectos sócio-econômicos e demográficos.

Foram também analisados aspectos relacionados com a evolução conceitual, no contexto da saúde, dos termos:

- Deficiência: qualquer perda de função psicológica, fisiológica ou anatômica, quer caracterizem anormalidades temporárias ou permanentes em membros, órgãos, ou estrutura do corpo, inclusive os sistemas próprios da função mental.
- Incapacidade: qualquer restrição, devida a uma deficiência, da capacidade de realizar uma atividade, caracterizada pelo desempenho insatisfatório de ações pelo indivíduo, quer temporárias ou permanentes, reversíveis ou irreversíveis, nos aspectos psicológicos, físicos ou sensoriais.
- Menos valia: situação desvantajosa para uma pessoa, por causa de uma devida deficiência ou incapacidade que o limita ou o impede de desempenhar um papel, caracterizada pela diferença entre o rendimento do indivíduo e suas próprias expectativas, ou as do grupo a que pertence.

Traz uma forte categorização de pessoas que (re) força as posições estanques, principalmente àquelas relacionadas aos movimentos e ao desempenho.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos -1990

Resultado de conferência mundial, realizada em Jomtiem, Tailândia, convocada em conjunto, pelas chefias executivas: do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF; do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD; da Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência -UNESCO; e do Banco Mundial (BM).

Essa conferência reuniu cerca de 1.500 participantes de 155 países, cujos delegados articulados com representantes de 20 organismos intergovernamentais e 150 ONGs examinaram, em 48 mesas redondas e em sessões plenárias, os principais aspectos da educação para todos.

O comitê de redação, eleito pela Conferência, revisou e organizou os documentos e as emendas elaborados pelos delegados dos países. O texto foi aprovado por aclamação, representando o Conselho Mundial sobre o papel da educação fundamental.

Essas são as declarações estabelecidas na Conferência e publicado pela UNICEF em 1990, intitulada Declaração Mundial Sobre Educação para Todos e Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem:

- Relembrando que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades do mundo;
- Entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional;
- Sabendo que a educação embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social;
- Reconhecendo que o conhecimento tradicional e o patrimônio cultural têm utilidade e valores próprios assim como a capacidade de definir e promover o desenvolvimento.
- Reconhecendo que uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo;
- Reconhecendo a necessidade de proporcionar às gerações presentes e futuras uma visão abrangente de educação básica e um renovado compromisso a favor dela, para enfrentar a amplitude e complexidade do desafio.

Com relação à Educação Física favorece ao movimento Esporte para Todos, nos quais, ao menos implicitamente, as pessoas em condição de deficiência poderiam estar incluídas.

Informe Final do Seminário da Unesco, 1992 - Seminário Regional Sobre Políticas, Planejamento e Organização da Educação Integrada, para Alunos com Necessidades Especiais

O Brasil não esteve representado.

O seu eixo temático esteve em torno das recomendações da Conferência Mundial de Educação para Todos. O objetivo principal do seminário foi favorecer a discussão conjunta entre as autoridades da educação especial com as da educação regular, para a mobilização destes na tomada de decisões favoráveis à integração dos serviços específicos, no cômputo dos serviços oferecidos a todos os alunos.

O documento básico, indutor das conversações, contém uma revisão histórica expondo os três enfoques pelos quais a educação especial tem sido examinada, quais sejam: beneficente - assistencial; médico -terapêutico e educativo.

Quando o trabalho educacional de pessoas em condição de deficiência é direcionado à escola regular, acentua-se a necessidade de preparação dos profissionais para a atuação junto a esta população. Com relação à Educação Física não foi diferente.

Declaração de Santiago 1993

Essa resultou da V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe, promovida pela UNESCO/OREALC, no período de 08 a 11 de junho de 1993 em Santiago no Chile.

O Brasil teve representantes do Ministério da Educação nesse evento cujo tema foi a universalização da educação básica.

O objetivo geral dessa declaração foi melhorar os níveis globais da qualidade da aprendizagem, sendo os dois outros a superação e previsão do analfabetismo e melhoria da qualidade da educação.

Esse comitê identificou dois eixos de valor estratégico na dimensão interna da ação interna educativa:

O institucional :

a) A Profissionalização dos Ministérios da Educação, sendo propostos Introdução de novas práticas de planejamento e gestão calcadas em desconcentração e descentralização política-administrativa;

b) O estabelecimento do sistema nacional de avaliação dos resultados dos processos educativos;

c) O desenvolvimento de instâncias e modalidades de acompanhamento das atividades locais, apoiando-se nas tecnologias de informação;

criação de condições para melhorar a qualidade e a quantidade das aprendizagens ;

d) O estabelecimento de padrões cada vez mais elevados em cada série, quanto pensamento lógico e às competências e habilidades na resolução de problemas.

A profissionalização da ação da escola sendo propostas:

d) A necessidade de desenvolver uma nova cultura organizacional, com objetivos compartilhados por todos os docentes e demais seguimentos da comunidade escolar;

Fortalecimento do papel do professor, como intérprete das necessidades do aluno e facilitador de sua aprendizagem;

e) Fortalecimento da comunidade educativa (diretores, professores, funcionários em geral, pais e alunos);

f) Estímulo à descentralização curricular de modo que a escola possa complementar a elaboração de currículos, com objetivos e conteúdos adequados aos interesses de sua comunidade.

O pedagógico

A profissionalização do ensino nas escolas (centrada nas relações do professor e aluno), tendo as seguintes recomendações:

a) Priorização da aprendizagem da leitura, escrita e da matemática;

Incorporação de componentes da cultura científico - tecnológico e do meio ambiente no currículo escolar;

b) Remuneração e oferecimento de melhores condições de trabalho aos docentes;

c) Formação e aperfeiçoamento constantes.

Nessa declaração registra-se o texto (vago) da recomendação de "capacitar o docente para que desenvolva em sala de aula, estratégias de integração de crianças com necessidades educativas especiais".

Observa-se, ainda, que a educação é concebida como investimento do qual se espera retornos econômicos, tanto na competitividade do mercado produtivo como na formação de indivíduos consumidores.

Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Incapacidades, 1993.

Essas normas foram aprovados em Assembléia Geral das Nações Unidas, na 85,^a sessão plenária, de 20 de dezembro de 1993.

Nessa oportunidade foram recomendados :

- Levantamentos estratégicos periódicos;
- Programas de estudos e pesquisas acerca das deficiências, suas causas, eficácia dos programas existentes;
- Consulta às próprias pessoas deficientes acerca de seu interesse e necessidades;
- Permanente difusão de informações acerca das necessidades e potencialidades de pessoas deficientes;
- Estabelecimentos de bases jurídicas necessárias à execução das normas estabelecidas.

As Normas aprovadas referem-se às medidas para:

- Conscientizar a sociedade;
- Oferecer cuidados médicos para crianças, principalmente;
- Assegurar a reabilitação para todos os que dela necessitam;
- Garantir o acesso a todos às múltiplas esferas da sociedade;
- Garantir a educação nos níveis primário, secundário e superior, como processo integrante dos sistemas de ensino;
- Integrar os deficientes no mercado de trabalho;
- Viabilizar a seguridade social com serviços de formação profissional e colocação no emprego;
- Promover a participação dos deficientes na vida em família;
- Garantir sua participação em atividades culturais em condições de igualdade, bem como em atividades recreativas e na vida religiosa.

Esse documento incentiva a criação de serviços de apoio apropriados, em todas as escolas, com vistas a viabilizar a integração de pessoas com incapacidades no ensino regular. A ênfase do atendimento é dada às crianças pequenas, e a adultos deficientes, principalmente mulheres.

Reforça os movimentos que discutiam, naquele momento, a necessidade de implantação de disciplinas que tratassem da pessoa em condição de deficiência, nos cursos superiores. Contudo, a prioridade expressa é com o ensino da leitura, escrita e da matemática, provavelmente ligada a questão de interpretação e cálculo exigidos pelo mercado produtivo e ligados a questões “unicamente” da mente.

Declaração de Salamanca (Espanha), de Princípios, Política e Prática em Educação Especial, 1994

Essa declaração é o resultado de uma Conferência Mundial Sobre necessidades Educativas Especiais, a qual reuniu delegados de 92 governos e 25 ONGs.

Foi patrocinada pela UNESCO e pelo governo da Espanha.

Na Declaração de Salamanca é possível observar o consenso de que crianças e jovens com N.E.E devem ser incluídos em escolas regulares. Isso remeteu ao conceito de escola inclusiva cujo principal desafio é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, que dê conta de educar a todas elas, inclusive as que possuem desvantagens severas.

Dessa forma o princípio de normalização que sugere que sejam proporcionadas condições de vida tais como as proporcionadas para os "normais" é superado e torna-se bastante divulgado o princípio da inclusão. Afinal, o objetivo é de respeitar as diferenças individuais, pois são características naturais do ser humano.

Sendo assim a escola deve levar à emancipação do ser humano.

O referido texto proclama que:

Toda criança tem direito à educação;
Toda criança é única;
A diversidade deve ser levada em conta;
Satisfazer as necessidades de aprendizagem das crianças com necessidades educacionais especiais mediante seu direito de acesso à escola regular;
Alunos da escola regular que tenham atitudes inclusivas devem combater qualquer tipo de preconceito de forma a conscientizar toda a comunidade, a sociedade.

Convoca a todos os governos e requer:

- Prioridade política e financeira possibilitando a inclusão de todas as criança no sistema educacional;
- A educação inclusiva como lei;
- Trocas de informações com outros países que já desenvolvem a escola inclusiva;
- Estimular pais, comunidades e organizações de pessoas com necessidades educacionais a intervirem no processo educacional da inclusão;
- Aplicação de capitais de forma a propiciar formas de identificação e intervenção precoces;

- Capacitação de professores, quer seja durante a sua atuação ou quer seja enquanto esteja em formação, enquanto houver o processo de mudança para a educação inclusiva;

Dessa forma propõe um novo pensar em educação especial:

- Que contenha uma pedagogia centrada na criança;
- Que proponha os desafios: oferecer qualidade, combater atitudes discriminatórias, desenvolver uma sociedade inclusiva;
- Que esclareça que as diferenças humanas são normais - respeito às diferenças;
- Proponha uma mudança de perspectiva social;
- Que o princípio fundamental da escola inclusiva seja aquele que todas devem aprender juntas;
- Que haja solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e colegas;
- Que o currículo da escola deve ser adaptado à criança e não vice versa;
- Que as escolas devem oferecer oportunidades curriculares que sejam apropriadas à criança com habilidades e interesses diferentes;
- Que as crianças com necessidades educacionais especiais devem receber apoio adicional no contexto curricular e não um currículo diferente. A educação regular para todos e assistência educacional quando assim a criança necessitar;
- Que há somente o ensino formal, mas é preciso levar em conta as experiências e preocupações práticas para a motivação;
- Que deverá ser providenciada uma rede contínua de apoio, que se inicia com a ajuda mínima na classe regular, estendendo-se a programas adicionais dentro da própria escola e quando necessário, a assistência por professores especializados e apoio externo;
- Que é responsabilidade de todos: escola, diretores, professores, pais, comunidade, governo, cooperação de todos;
- A presença de treinamento em serviço sempre que possível;
- A importância da identificação precoce, contribuindo para o sucesso das escolas inclusivas;
- É preciso políticas de desenvolvimento na Educação Infantil.

Com o advento da inclusão a pessoa em condição de deficiência (teoricamente) passa a estar na escola em igualdade de condições com as demais. Para a Educação

Física isso representou uma corrida em busca de preparo para o efetivo trabalho com essa parcela de pessoas. Portanto, acentua-se cada vez mais a necessidade de formação, ao nível superior, em Educação Física. Dessa forma a EFA ganha força.

Carta para o Terceiro Milênio (1999, Londres- Grã-Brethânia)

Esta Carta tem a ‘modesta’ intenção de transformar em realidade os direitos humanos de toda e qualquer pessoa neste terceiro milênio.

Afirma que é preciso através de políticas sensíveis e programas de “assistência” ao desenvolvimento econômico e social contínuos, assegurar o acesso e permanência da Pessoa deficiente na comunidade, estabelecendo que os serviços de reabilitação necessários devem ser prestados à Pessoa deficiente e sua família, possibilitando-lhes uma melhor qualidade de vida.

Declaração Internacional de Montreal (2001, Quebec – Canadá)

Essa declaração afirma que os direitos humanos são universais e que todas as pessoas são iguais. Solicita que a sociedade civil, governo e trabalhadores preocupem-se com as práticas inclusivistas, desenvolvendo políticas públicas voltadas para este fim.

Todos esses movimentos provocaram muita inquietação no meio educacional.

Logicamente essa influência de que se esteve falando não se fez sentir apenas na área da Educação, mas em todos os níveis da organização nacional. Alguns documentos esboçam claramente essas orientações. Sendo assim é possível observá-las desde o período da elaboração da Constituição Brasileira, que construiu-se já adornada pelos princípios do humanismo, defendendo a igualdade de direitos de acesso e oportunidades a todos, até os documentos mais recentes.

Observa-se, portanto:

Na Constituição Federal de 1988 – Cap. III – Seção I – Da Educação

Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto –
Seção I – Da Educação.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

IV – Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria;

II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – atendimento em creche e pré-escola;

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

Art. 212. § 5º O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas, na forma da lei.

Art. 214. A lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

I – erradicação do analfabetismo;

II – universalização do atendimento escolar;

III – melhoria da qualidade do ensino;

IV – formação para o trabalho;

V – promoção humanística, científica e tecnológica do País.

A universalização do ensino, a formação para o trabalho, a igualdade para o acesso e permanência na escola, o preparo para o exercício da cidadania, são apenas alguns dos pontos, dentre outros, que esboçam o acatar das orientações internacionais. O cunho humanista está altamente presente. É isto que garante à Educação Física uma nova forma de pensar sua ação em relação à pessoa humana.

A partir desse momento a presença da expressão "igualdade" torna-se rotina nos documentos nacionais aprovados.

Na Lei 8069, de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente

Das Disposições Preliminares

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Art. 6º Na interpretação desta Lei, levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento.

Do direito à vida à Saúde

Art. 7º A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência.

Art. 11º É assegurado atendimento médico à criança e ao adolescente, através do Sistema Único de Saúde, garantido o acesso universal e igualitário às ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde.

§ 1º A criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado.

§ 2º Incumbe ao Poder Público fornecer gratuitamente àqueles que necessitarem os medicamentos, próteses e outros recursos relativos ao tratamento, habilitação ou reabilitação.

Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade

Art. 15º A criança e o adolescente têm direitos à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoa humana em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16º O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I – ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

II – opinião e expressão;

III – crença e culto religioso;

IV – brincar, praticar esportes e divertir-se;

V – participar da vida política, na forma da lei;

VI – participar da vida política, na forma da lei;

VII – buscar refúgio, auxílio e orientação.

Art. 17º O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Art. 18º É dever de todos zelar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer

Art. 53 A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – direito de ser respeitado por seus educadores;

III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;

V – acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo Único – É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Art. 54 É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede e ensino;

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

Art. 57 O Poder Público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório.

Do Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho

Art. 69 O adolescente tem direito à profissionalização e à proteção no trabalho, observados os seguintes aspectos, entre outros:

I – respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento;

II – capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho.

Da Prevenção – Disposições Gerais

Art. 70 É dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente.

Art. 71 A criança e o adolescente tem direito a informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Muitos pontos do Estatuto da Criança e do Adolescente conduzem para uma perspectiva humanista, preocupada com a pessoa dentro de um processo de formação que não pode ser visto unicamente como preparação para o trabalho. Contudo, fruto de diretrizes externas e altamente capitalista, traz a preocupação acentuada na preparação de pessoas para a assunção de funções de produção e consumo dentro de um sistema altamente competitivo.

Todavia, quando afirma que nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência ou discriminação, abre campo para reivindicação de direitos a participação em áreas antes restritas àqueles com forte potencial de produção e consumo, portanto, a criança e o adolescente em condição de deficiência tem direito de brincar, de praticar esportes e de divertir-se, como todo e qualquer outro cidadão de sua faixa etária. Mas, é o atendimento educacional especializado aos 'portadores de deficiência', preferencialmente, na rede de ensino regular que possibilita, embora não garanta, a participação em aulas de EF. E, mais uma vez se justifica a preparação de profissionais para atuarem junto a essa população, porque na verdade prepara-se profissionais aptos a exercerem suas atividades com uma parcela maior de pessoas.

Um outro ponto importante desse Estatuto é a indicação de que o Poder Público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório. Sabe-se que as PCD ao longo dos tempos foram alijadas de uma efetiva participação na vida como um todo e, portanto, representam uma parcela significativa de seres aos quais as forças excludentes, sejam políticas, de instituições, de pessoas isoladamente ou em coletividade conduziram a uma ausência de experiências, as mais diversificadas possíveis, dentre essas se encontra a EF.

Na Lei nº 9.394, de 1996 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Da Educação

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, as instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII – valorização do profissional da educação escolar;

VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX – garantia de padrão de qualidade;

X – valorização da experiência extra-escolar;

XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Do Direito à Educação e do Dever de Educar

Art. 4º O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII – atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material

didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Art. 5º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

§ 5º Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

Da Organização da Educação Nacional

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

II – definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

III – elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

Art. 11. Os municípios incumbir-se-ão de:

I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino – da Composição dos Níveis Escolares

Art. 21. A educação escolar compõe-se:

I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II – educação superior.

Da educação Básica – Das Disposições Gerais

Art. 22. A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 3º a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

Da Educação Infantil

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Do Ensino Fundamental

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão ...

Do Ensino médio

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e de pensamento crítico;

§ 4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho, mediante cursos e exames.

Da educação Profissional

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Da educação Especial

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando à sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível de ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos do sistema de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo Único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular

de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Dos Profissionais da Educação

Art. 676. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III – piso salarial profissional;

IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho;

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI – condições adequadas de trabalho.

Os inúmeros movimentos internacionais tornaram públicas aos segmentos de governo e sociedade as reivindicações que aos poucos foram sedimentando uma nova forma de ver a PCD, incentivando a busca para garantir a igualdade a todos os cidadãos. Embora ainda de forma mais discursiva que prática vários segmentos de governo aliam-se a todo esse se mover em direção à inclusão dessas pessoas. Com relação à Educação tudo isso culmina em uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) mais abrangente no tocante à diversidade das necessidades educativas das pessoas (em PCD ou não). Nesse caso a EF viu reforçar a necessidade de ter professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Todas essas influências também chegaram às portas da organização do esporte nacional. Atualmente quem responde por esse setor é o Sistema Nacional do Esporte – SNE. Veja-se como esse se configura:

Sistema Nacional do Esporte

Política Nacional de Esporte - Todas as ações do Governo Federal na área do esporte seguem uma Política Nacional de Esporte. São conceitos e ações desenvolvidos pelo Ministério do Esporte. Eles abrangem todos os tipos de esporte, da recreação à competição, e visam a beneficiar todos os brasileiros, em especial àqueles social e economicamente excluídos.

Essa Política Nacional encontra-se em consonância com as diretrizes internacionais, propostas pela ONU, através de recente relatório onde divulga o documento 'Esporte para o Desenvolvimento e a Paz'.

A organização da Política brasileira, nesse campo, divide o esporte em quatro níveis:

1. Esporte social - instrumento de inclusão social, priorizando o atendimento de 32 milhões de crianças e adolescentes, de 0 a 7 anos de idade oriundas de famílias cuja renda mensal não ultrapassa meio salário mínimo por pessoa.

Segundo essa Política, a essas pessoas é negado o direito constitucional de acesso a atividades de esporte e lazer. Para superar essa realidade são propostos programas que comportam ações "arrojadas e criativas", "de rápida implantação e de baixo custo".

2. Esporte Educacional - complemento à atividade escolar - política global, que envolve o esporte além da disciplina Educação Física, e a revitalização dos jogos estudantis e universitários.

Um exemplo é o Programa SegundoTempo. Organiza-se em um turno a mais na escola onde crianças e jovens de 7 A 17 anos participam de atividades esportivas desenvolvidas por professores de Educação Física, monitores estagiários, treinados e contratados para esse fim, além de receberem reforço alimentar.

Esse Programa desenvolve-se com a participação de vários Ministérios: da Educação, da Segurança Alimentar, de Defesa, da Justiça, do Trabalho e da Assistência social, além de empresas, clubes sociais e esportivos, ONGs, universidades, as Forças Armadas, os governos estaduais, o Corpo de Bombeiros e polícias, sindicatos e associações profissionais.

São utilizados infra-estruturas e equipamentos esportivos já existentes em escolas ou instalações de parceiros. O material utilizado é fabricado por detentos participantes do Programa Pintando a Liberdade, dos Ministérios do Esporte e da Justiça.

O Programa Segundo Tempo representa uma ação de reduzido custo e de rápida implantação.

3. Esporte de alto rendimento - o esporte competitivo - com o esporte para milhões, produzir-se-a muitos atletas - e esses servirão de exemplo para a prática de esporte por milhões.

Através da Lei Agnelo/Piva, aprovada pelo Congresso em 2001, 2% do bolo total das loterias federais vão para o Comitê Olímpico (85%) e para o Comitê Paraolímpico (15%), representando uma quantia fixa anual de R\$ 60 milhões. Esse dinheiro é repassado direto da Caixa Econômica para os Comitês, que prestam conta ao Tribunal de Contas da União a cada três meses.

Atualmente o governo busca em duas outras Leis que beneficiarão o financiamento para o esporte : bolsa-atleta, para assegurar a atividade esportiva de atletas carentes; sistema de incentivo fiscal às empresas privadas que aplicarem recursos em esportes.

O governo passa, então, a exercer a função de supervisor e apoio, influenciando para que boa parte desse recurso seja investida nas bases.

4. Recreação e Lazer - Esporte como qualidade de vida: saúde e bem-estar físico e psicológico, incentivo à prática esportiva para todos, como parte do cotidiano. Ou seja, é o esporte para milhões, organizado em conjunto com o Ministério da saúde, busca incentivar a atividade física, tendo como base o município e o princípio da autonomia de cada um para a prática de esportes.

Esse Programa visa incentivar o aproveitamento de infra-estrutura e equipamentos já existentes nos municípios, treinando pessoas para gerir esses espaços, criando atividades diversificadas. Estará sob a coordenação do Ministério do Esporte, com o nome de Esporte e Lazer da Cidade; tendo como principal parceiro o Ministério da Saúde, com a difusão das mensagens através do Sistema Único de Saúde (SUS) e, em especial do Programa Saúde da Família.

Essa Política Nacional, se constrói a partir da visão de que o esporte:

- É um poderoso fator de desenvolvimento humano, contribuindo de forma decisiva para a formação física e intelectual das pessoas;
- É uma atividade essencial, como a saúde e a educação;
- Introduz nos jovens e crianças valores como a solidariedade, o respeito ao próximo, a tolerância, o sentido coletivo e a cooperação, além de disciplina, capacidade de liderança, respeito a regras e noções de trabalho em equipe. Isso garante ao jovem maior facilidade para colocar-se no mercado de trabalho;
- Previne doenças e garante o bem-estar físico e mental das pessoas, passando um sentimento de paz;
- Previne e cura doenças não-contagiosas;
- Faz com que a pessoa ganhe consciência a respeito do funcionamento do corpo humano.

Em síntese, para a atual Política Nacional o esporte é responsável por desenvolver: a solidariedade, auto-estima, comunicação, tolerância, respeito ao próximo, disciplina, sentido do coletivo, cooperação, respeito a regras, noções de trabalho em equipe, capacidade de liderança e vida saudável, evitando doenças, evasão escolar, uso de drogas e criminalidade.

Secretaria Nacional de Esporte Educacional (Secretário Ricardo Leyser Gonçalves)

- Departamento de Esporte Escolar e de Identidade Cultural
- Departamento de Esporte Universitário

À Secretaria Nacional de Esporte Educacional compete:

I - fazer proposições sobre assuntos da sua área para compor o Plano Nacional de Esporte;

II - implantar as decisões relativas ao Plano Nacional de Esporte e aos programas de desenvolvimento do esporte educacional;

III - realizar estudos, planejar, coordenar e supervisionar:

a) o desenvolvimento do esporte educacional; e

b) a execução das ações de promoção de eventos;

IV - zelar pelo cumprimento da legislação esportiva, relativa à sua área de atuação;

V - prestar cooperação técnica e assistência financeira supletiva a outros órgãos da Administração Pública Federal, aos Estados, ao Distrito Federal, aos Municípios e às entidades não-governamentais sem fins lucrativos, em empreendimentos ligados ao esporte educacional;

VI - manter intercâmbio com organismos públicos e privados, nacionais, internacionais e governos estrangeiros, em prol do desenvolvimento do esporte educacional;

VII - articular-se com os demais segmentos da Administração Pública federal, tendo em vista a execução de ações integradas na área do esporte educacional;

VIII - prestar apoio técnico e administrativo ao Conselho Nacional de Educação (CNE); e

IX - coordenar, formular e implementar políticas relativas aos esportes educacionais, desenvolvendo gestões de planejamento, avaliação e controle de programas, projetos e ações.

Departamento de Esporte Escolar e de Identidade Cultural

Ao Departamento de Esporte Escolar e de Identidade Cultural compete:

I - subsidiar a formulação, implementação e avaliação dos programas, projetos e ações destinados ao desenvolvimento do esporte escolar e daqueles esportes que, originados ou não no Brasil, estejam ligados à identidade cultural da nação brasileira, fundamentados nos princípios e fins da educação nacional;

II - promover eventos e a capacitação de recursos humanos destinados ao esporte escolar e de identidade cultural;

III - realizar estudos e pesquisas com vistas ao desenvolvimento do esporte escolar e de identidade cultural;

IV - planejar, coordenar e avaliar ações voltadas à proteção, ao resgate e ao incentivo do esporte escolar e de identidade cultural;

V - promover estudos e análises sobre pleitos, programas, projetos e ações em sua área de atuação; e

VI - coordenar e acompanhar as atividades de controle e fiscalização dos convênios firmados pelo Departamento.

Departamento de Esporte Universitário

Ao Departamento de Esporte Universitário compete:

I - subsidiar a formulação, implementação e avaliação dos programas, projetos e ações destinados ao desenvolvimento do esporte universitário, fundamentados nos princípios e fins da educação nacional;

II - promover eventos e a capacitação de recursos humanos destinados ao esporte universitário;

III - realizar estudos e pesquisas com vistas ao desenvolvimento do esporte universitário;

IV - promover estudos e análises sobre pleitos, programas, projetos e ações em sua área de atuação; e

V - coordenar e acompanhar as atividades de controle e fiscalização dos convênios firmados pelo Departamento.

Secretaria Nacional de Desenvolvimento de Esporte e de Lazer (Secretário Lino Castellani Filho)

» Departamento de Políticas Sociais de Esporte e de Lazer
 » Departamento de Ciência e Tecnologia do Esporte
 À Secretaria Nacional de Desenvolvimento de Esporte e de Lazer compete:

I - fazer proposições sobre assuntos da sua área para compor o Plano Nacional de Esporte;

II - implantar as decisões relativas ao Plano Nacional de Esporte e aos programas de desenvolvimento do esporte e do lazer;

III - realizar estudos, planejar, coordenar e supervisionar o desenvolvimento do esporte e do lazer e a execução das ações de promoção de eventos;

IV - zelar pelo cumprimento da legislação esportiva, relativa à sua área de atuação;

V - prestar cooperação técnica e assistência financeira supletiva a outros órgãos da Administração Pública federal, aos Estados, ao Distrito Federal, aos Municípios e às entidades não governamentais sem fins lucrativos, em empreendimentos ligados ao desenvolvimento do esporte do lazer;

VI - manter intercâmbio com organismos públicos e privados, nacionais, internacionais e governos estrangeiros, em prol do desenvolvimento do esporte e do lazer;

VII - articular-se com os demais segmentos da Administração Pública federal, tendo em vista a execução de ações integradas na área do desenvolvimento do esporte e do lazer;

VIII - prestar apoio técnico e administrativo ao CNE; e

IX - coordenar, formular e implementar políticas relativas à prática esportiva voltada para a saúde e o lazer, desenvolvendo gestões de planejamento, avaliação e controle de programas, projetos e ações.

Departamento de Políticas Sociais de Esporte e de Lazer

Ao Departamento de Políticas Sociais de Esporte e de Lazer compete:

I - subsidiar a formulação, implementação e avaliação dos programas, projetos e ações, de cunho social, destinados ao esporte como atividade ocupacional e de lazer;

II - promover eventos e a capacitação de recursos humanos destinados ao esporte de participação e ao lazer esportivo;

III - realizar estudos e pesquisas com vistas ao desenvolvimento do esporte como fator de reintegração social destinados, em especial, para crianças e jovens em situação de exclusão e risco social, para a terceira idade e portadores de necessidades especiais;

IV - promover estudos e análises sobre pleitos, programas, projetos e ações em sua área de atuação; e

V - coordenar e acompanhar as atividades de controle e fiscalização dos convênios firmados pelo Departamento.

Departamento de Ciência e Tecnologia do Esporte

Ao Departamento de Ciência e Tecnologia do Esporte compete:

I - planejar, coordenar e acompanhar o desenvolvimento de pesquisas em universidades e outros centros educacionais e de pesquisa, visando o desenvolvimento da saúde e a inserção social dos praticantes de esporte de participação e lazer;

II - promover o intercâmbio e cooperação para estudos de viabilidade técnica de projetos e ações esportivas, bem como a sua padronização;

III - realizar estudos e pesquisa com vistas à disseminação de orientações sobre práticas esportivas que favoreçam o desenvolvimento e manutenção da qualidade de vida da população;

IV - coordenar e acompanhar as atividades de controle e fiscalização dos convênios firmados pelo Departamento;

V - promover estudos e análises sobre pleitos de aquisição de equipamentos e materiais esportivos total ou parcialmente isentos de tributação; e

VI - promover a capacitação de profissionais da ciência aplicada ao esporte.

**Secretaria Nacional de Esporte de Alto Rendimento
(Secretário André Almeida Cunha Arantes)**

» Departamento de Esporte de Base e de Alto Rendimento
» Departamento de Ciência e Tecnologia do Esporte
À Secretaria Nacional de Esporte de Alto Rendimento compete:

I - fazer proposições sobre assuntos da sua área para compor o Plano Nacional de Esporte;

II - implantar as decisões relativas ao Plano Nacional do Esporte e aos programas de desenvolvimento do esporte de alto rendimento;

III - realizar estudos, planejar, coordenar e supervisionar o desenvolvimento do esporte e a execução das ações de promoção de eventos;

IV - zelar pelo cumprimento da legislação esportiva, relativa a sua área de atuação;

V - prestar cooperação técnica e assistência financeira supletiva a outros órgãos da Administração Pública federal, aos Estados, ao Distrito Federal, aos Municípios e às entidades não-governamentais sem fins lucrativos, em empreendimentos ligados ao esporte de alto rendimento;

VI - manter intercâmbio com organismos públicos e privados, nacionais, internacionais e governos estrangeiros, em prol do desenvolvimento do esporte de alto rendimento;

VII - articular-se com os demais segmentos da Administração Pública federal, tendo em vista a execução de ações integradas nas áreas do esporte de alto rendimento;

VIII - prestar apoio técnico e administrativo ao CNE; e

IX - coordenar, formular e implementar a política relativa aos esportes voltados para competição, desenvolvendo gestões de planejamento, avaliação e controle de programas, projetos e ações.

Departamento de Esporte de Base e de Alto Rendimento

Ao Departamento de Esporte de Base e de Alto Rendimento compete:

I - subsidiar a formulação, implementação e avaliação dos programas, projetos e ações destinados ao esporte de base e de alto rendimento;

II - promover a capacitação de técnicos e árbitros com formação em esporte e paraesporte de alto rendimento;

III - realizar as competições previstas nos calendários oficiais das entidades esportivas;

IV - promover a cooperação nacional e internacional que vise ao desenvolvimento do esporte de base e de alto rendimento para atletas e paraatletas;

V - coordenar e acompanhar as atividades de controle e fiscalização dos convênios firmados pelo Departamento;

VI - apoiar, institucionalmente, atletas e técnicos por meio de incentivos oficiais ou de patrocinadores;

VII - promover as relações institucionais com os integrantes do Sistema Nacional do Desporto; e

VIII - desenvolver estudos e análises sobre pleitos, programas, projetos e ações, em sua área de atuação.

Departamento de Excelência Esportiva e Promoção de Eventos

Art. 15. Ao Departamento de Excelência Esportiva e Promoção de Eventos compete:

I - coordenar as ações dos Centros de Excelência Esportiva (CENESP) visando à realização de estudos e pesquisas, com vistas ao desenvolvimento do esporte de alto rendimento;

II - planejar, coordenar e acompanhar o desenvolvimento de pesquisas em laboratórios antidoping e científicos e a manutenção desses laboratórios;

III - apoiar a realização de eventos e competições destinados ao aprimoramento dos atletas e paraatletas de alto rendimento;

IV - coordenar e acompanhar as atividades de controle e fiscalização dos convênios firmados pelo Departamento;

V - apoiar atletas e técnicos por meio de incentivos oficiais ou de patrocinadores;

VI - promover as relações institucionais com os integrantes do Sistema Nacional do Desporto; e

VII - desenvolver estudos e análises sobre pleitos, programas, projetos e ações, em sua área de atuação.

A Política Nacional do Esporte representa um claro esboço de uma organização centrada em fatores econômicos enquanto partida e sob a perspectiva, em contrapartida ou retorno, de altos ganhos, rentabilidade. Seria esse o motivo de o esporte para a pessoa em condição de deficiência não ser diretamente abordado? Ou seria porque se subentende que esse está contemplado ao afirmar que os conceitos e ações que abrangem todos os tipos de esporte, da recreação à competição, visam a beneficiar “todos os brasileiros, em especial aqueles social e economicamente excluídos” (?). As únicas alusões diretas aparecem quando são tratadas questões

referentes ao esporte de alto rendimento (Departamento de Esporte de Base e de Rendimento, incisos II e IV).

Também fica clara a descentralização financeira, quando acentua a preocupação com parcerias que possam garantir menores gastos. Parece transparecer aquela velha concepção capitalista que para a população pobre bastam soluções-relâmpago, organizações de bairro, pequenas e fáceis de serem mantidas pelos recursos da própria comunidade.

Aparece fortemente a conhecida concepção corpo/mente, privilegiando a formação física e intelectual das pessoas, a ênfase recaindo no esporte salvador de todas as mazelas sociais. Há, ainda uma aura de “encantamento”, lembrando os princípios do “Jogo Limpo”, onde o esporte por si só garante o desenvolvimento de valores, evitando doenças, uso de drogas (e o doping?), criminalidade, desemprego, entre outros e garantindo produtividade.

Na Lei nº 10098, de 2000 – Acessibilidade

Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

Disposições Gerais

Art. 1º Esta lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos ou com vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

Da Acessibilidade nos Edifícios Públicos ou de Uso Coletivo

Art. 11 A construção, ampliação ou reforma de edifícios públicos ou privados destinados ao uso coletivo deverão ser executados de modo que sejam ou se tornem acessíveis às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Art. Os locais de espetáculos, conferências, aulas e outros de natureza similar deverão dispor de espaços reservados para pessoas que utilizam cadeira de rodas, e de lugares específicos para pessoas com deficiência auditiva e visual, inclusive acompanhante, de acordo com a ABNT, de modo a

facilitar-lhes as condições de acesso, circulação e comunicação.

Da Acessibilidade nos Veículos de Transporte Coletivo

Art. 16 Os veículos de transporte coletivo deverão cumprir os requisitos de acessibilidade estabelecidos nas normas técnicas específicas.

Pode-se atribuir vários entendimentos ao termo acessibilidade, como ter acesso a serviços, a locais, a direitos, a educação (a Educação Física).

O entendimento do tema acessibilidade torna-se parte fundamental no processo de construção onde o objetivo é a transformação de meios a fim de garantir o ir e vir tão necessários para o exercício da liberdade e cidadania garantidas na legislação brasileira.

Contudo, todas essas questões revelam um pouco da subjetividade que permeia o direcionamento dado à Educação, e por conseqüência à EF. Ou seja, processos excludentes construídos ao longo da história das relações humanas.

Isso pode ser melhor observado nos objetivos estabelecidos para a EF ao longo dos anos. O quadro que segue busca sintetiza-los:

Concepções e Temáticas à Cerca da Educação Física Durante o Período de 1920 a 2000

DÉCADAS	CONCEPÇÕES	TEMÁTICAS
De 20	Higienista	Educação Física Militar: (Lições de armas e Esgrimas de Espadas).
De 30	Higienista e Eugênica (Forte ligação com a área médica).	Melhoria e Aperfeiçoamento para Defender a Pátria: (Esportes, Jogos, Ginástica Feminina, Medidas antropométricas, biométrica, biotipologia e assuntos de cunho anátomo-fisiológico).
De 40	Americana de Educação Física (com Ênfase na Saúde Física e Mental).	Saúde Física e Mental (Desenvolvimento de Habilidades, Formação do Caráter, Prática Desportiva para o Desenvolvimento do Controle Emocional e Qualidade de comando e Liderança, Aproveitamento Sadio das Horas de Lazer).

De 50 – 60 – 70 e Início de 80	Técnicista Aliada ao Militarismo e de Cunho Competitivista.	Treinamento Desportivo Seguindo a Tendência dos Laboratórios de Aptidão Física (Biodinâmica, Fisiologia, Aptidão Física, Medicina Esportiva e Desportos em Geral).
De 80 – 90	Quesito para a Qualidade de Vida e Performance.	Ciência do Esporte (Desenvolvimento Humano, Pedagogia, Planejamento e Administração, Cultura, Atividades Motoras, Atividades Motoras e Qualidade de Vida, Atividade Física e Adaptação, Estudos do Lazer, Biodinâmica do movimento humano.
De 2000	Área de Conhecimento	Políticas Públicas e Formação de Professores de Educação Física; Formação de Professores e: Educação Especial, Educação básica, Educação Superior; Corporeidade, Pedagogia do Movimento e Lazer; Performance Humana; Imagem Corporal; Esporte, Formação Profissional e Qualidade de Vida; Esporte Educação e Qualidade de Vida; Corporeidade Especial, Esporte e Qualidade de Vida; Esporte, Metodologia de Treinamento e Qualidade de Vida; Dimensões Biológicas da Corporeidade e Qualidade de Vida; Bases Biológicas da Educação Física e Esporte; Atividade Física e Envelhecimento; Educação Física Adaptada; Educação Física Especial; Atividade Física , Adaptação e Saúde.

Fonte: Marinho (1980), SBDEF (1991); Produção científica em Educação Física e Esportes – Dissertações e Teses 1979 – 1994; Hunger (1995); Araújo (1998); Araújo (1999); IX Congresso Interno de Iniciação Científica da UNICAMP, Revista Brasileira de Ciência do Esporte: v. 23, 2002; V. 24, 2002; v. 24, 2003; Coletâneas do 2º Congresso Científico Latino-Americano da FIEP-UNIMEP, 2002.

A EF não ficou isolada de todo esse movimento. Buscou refletir e ver-se de dentro para fora, de fora para dentro. Isso se materializou na busca pela sua identidade. Contudo, algumas observações se fazem necessárias a cerca desses movimentos, como um todo.

A questão do paradigma da aptidão física está altamente ligada à caracterização de corpo, presente em cada um daqueles processos excludentes construídos ao longo dos tempos. Segundo Castellani Filho (1993) o corpo produtivo (higiênico), o corpo apolítico (sadio e 'distraído'), o corpo mercadoria-mercador (produtivo, de boa aparência, útil) e, detecta-se atualmente o corpo produtor-consumidor (auto-suficiente, capaz), estão ligados aos códigos que descaracterizam a EF (no caso da análise de Castellani Filho, a escolar) enquanto prática pedagógica autônoma. São exemplos destes códigos: o médico – aluno paciente e professor agente de saúde; o militar – aluno recruta e professor sargento; o esportista – aluno atleta e professor treinador, e acrescentamos o código consumo – aluno produtor consumidor e o professor técnico de qualidade de produção, desempenho.

Todos esses códigos apontam para uma EF de corpos para o trabalho, o consumo e a produção. E, dentro de uma organização de sociedade capitalista, justifica-se a atenção dirigida aos corpos com evidente predisposição para tornarem-se produtores-consumidores.

Em Educação Física, os reflexos dessas orientações internacionais podem ser observados a partir dos seguintes movimentos (entre outros) citados em vários estudos como sendo os desdobramentos das determinações internacionais:

- Plano de Ação da Comissão do Ano Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiência, 1980 – MEC (Normalização da Educação Física para pessoas em condição de deficiência, no entanto, o plano do Governo para 80/85 SEED/MEC não traz ações neste sentido);
- I Fórum Nacional “O Excepcional e a Política de Educação Física, Desporto e Esporte para Todos” – 1985, Rio de Janeiro;
- A Pessoa Deficiente e sua Problemática, 1985 junho – Câmara dos Deputados, Brasília (Reflexão sobre a inclusão de disciplinas referentes à pessoa em condição de deficiência);

- Encontro de professores de Educação Física, Tramandaí/RS (favorecer a integração da Educação Física na Educação Especial), 1986 – SEED;
- Encontro de Avaliação de Sub-Programa de Recursos Humanos para a Educação Brasileira, Batatais/SP, 1986 – SEED;
- Encontro de Avaliação Desportiva das Pessoas Portadoras de Deficiência na Década de 82/92, Campinas;
- I Simpósio de Lazer e Desenvolvimento Humano, Rio de Janeiro;
- Curso de Preparação de Recursos Humanos em Lazer para Pessoa Portadora de Deficiência, Brasília;
- Política Nacional de Educação Especial, 1993 – SEESP/MEC.
- Portaria nº 1793, de dezembro de 1994, do Ministério de Estado da Educação e do Desporto atendendo à Medida Provisória nº 765 de 16 de dezembro de 1994 e através da manifestação favorável da Comissão Especial instituída pelo Decreto de 08 de dezembro de 1994, recomenda a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos-Ético-Políticos-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com suas especificidades

Na formação do profissional ou professor de EF é possível observar esses movimentos, frutos do vivido por homens e mulheres: pessoas que independentemente de ação voluntária ou não, de condição de deficiência (físico-motor, mental ou sensorial), econômica-social, entre outras, deixaram sua contribuição para a vida. E viver, como diz o poeta, é “afinar o instrumento, de dentro para fora, de fora para dentro, há toda hora, há todo momento”. E a luta das PCD de deficiência por um lugar de fato na vida representa bem essa busca de “afinar o instrumento”, de duas formas, pelo menos, do corpo sociedade, externo e muitas vezes agressivo, do corpo ser, real, permeado pela subjetividade e presente no mundo.

Compreender a formação do professor de Educação Física é, de uma certa forma, captar o ‘afinar de um instrumento’. Dessa forma passa-se a identificar desde os

Cursos Técnicos, da escola superior de EF, da Primeira Escola de Caráter Civil, buscando entender, de dentro para fora, o caminho da EF até chegar a curso superior. Alguns autores como Santin (1980), Medina (1983), Mariz de Oliveira (1986), Tojal (1994), Moreira (1991), Hunger (1995) e Lima, Duarte e Silva (2004) figuram e ilustram algumas reflexões em torno da questão da formação do professor ou profissional em EF.

2.1. Formação em Educação Física

A formação profissional, ao longo da história, no Brasil, tem passado por diversos processos de mudanças. A formação em EF não ficou alheia a estes movimentos, até porque a própria busca de identidade, na área, foi situando-a diferentemente, a cada novo passo.

Isso fica claro quando observa-se as primeiras organizações para a formação de profissionais na área da EF, como no caso da estruturação das primeiras escolas de EF, no Brasil, segundo Publio (1998):

2.1.2. O começo – Cursos Técnicos

1902 – Instituição da Escola de Espada, Sabre e Florete no Quartel da Luz, sobre a orientação do 1º Tenente Pedro Dias de Campos, com a participação de militares e jovens universitários da universidade paulistana.

1906 – Criação da Escola de Educação Física pelo governo do Estado de São Paulo, sobre a orientação da Missão Francesa;

1910 – Criação do Curso de Esgrima e Ginástica, sobre o comando do Capitão Delphin Balancier, da Missão Francesa.

1910 – Escola destinada à preparação de especialistas em EF militar, criada pela Força Pública do Estado de São Paulo (atualmente Polícia Militar).

1925 – Fundada a Escola para Preparação de Monitores, mantida pela Liga de Esportes da Marinha.

1931 – Criação do Curso Especial de EF, em Pernambuco.

1933 – Surgimento da Inspetoria de EF do Espírito Santo.

1934 – Curso semelhante ao do Espírito Santo.

2.1.2. De Curso Técnico a Escola Superior de Educação Física

O Regulamento de Instrução Física Militar, aprovado pelo Decreto nº 784, em 1921, é organizado e orientado pela Missão Francesa. Um ano depois, o antigo Ministério da Guerra criou o Centro Militar de Educação Física. Esse foi reorganizado em 1930 e passou a admitir a matrícula de civis em seus cursos.

Contudo, a partir do Decreto nº 23.252, de 1933 este Centro Militar foi transformado em Escola de Educação Física do Exército. Essa escola foi o gérmen do 1º curso superior de EF. Isto aconteceu através do Decreto-Lei nº 1.123, de 1939, na Universidade do Brasil.

2.1.3. A Primeira Escola de Caráter Civil

Essa teve início em 4 de agosto, de 1934. Recebeu o nome de Escola Superior de Educação Physica.

A partir de 1975 passou a ter sede própria no campus da Cidade Universitária da Universidade São Paulo.

Sobre a orientação da Missão Francesa, a EF de então ensinou aos monitores, militares e estudantes: O Ballet da Escola de Joinville – I – Pont; o Box Savat; o Jogo de Bastão; a Esgrima Ornamental; a Ginástica Sueca da época, realizada em demonstrações conjuntas (pirâmides humanas, força conjunta em duplas e trios, ginástica em aparelhos com barra fixa, paralelas, cavalo com arções, argolas em balanço) e a Esgrima de baionetas.

Os maiores representantes da Ginástica de Solo em Aparelhos, em São Paulo, entre 1945 e 1955 foram a Escola de Educação Física da Força Pública, o Clube Ginástico Paulista e a Associação Cristã de Moços.

Todo este percorrer por diferentes momentos deixa caracterizado que a formação em Educação Física de então esteve restrita ao Método Francês e à Calistenia (introduzida na América do Sul pela associação Cristã de Moços).

Contudo, algumas mudanças já podem ser percebidas quando o Departamento de Educação Física e Esportes do Estado de São Paulo (1951) iniciou em Santos os Cursos Internacionais de EF. Nesse período estiveram aqui professores estrangeiros, tais como: Curt Johnson (sueco), introduzindo a ginástica balanceada; Nestor Ybarra e Nelly Ybarra (uruguaio), com a ginástica de solo; Gerhard Schmidt (austríaco), com o

Método Natural Austríaco; Alberto Dallo (argentino), e a ginástica geral; Auguste Listello (1952), com sua EF Desportiva Generalizada . Essa foi idealizada por Maurice Baquet, do Instituto de Esportes da França e, no Brasil, revolucionou o ensino.

Através da influência da EF Desportiva Generalizada, os jogos desportivos ganham força, preconizando que o trabalho deveria ser executado não por obrigação, mas pelo prazer e o professor poderia educar melhor por meio de atividades físicas.

A iniciativa destes cursos internacionais de EF foi do professor Antônio Boaventura da Silva, Diretor técnico do Departamento de Educação Física e Esporte do Estado de São Paulo.

Portanto, não é difícil atribuir a formação do professor de EF aos métodos oriundos do meio militar com o objetivo de proporcionar o adestramento físico para fins militares, através de um código disciplinar baseado na hierarquia de posições. A avaliação punitiva serviu para corrigir distorções.

Esses métodos foram balizadores da formação do técnico em Educação física e depois do professor de EF e, através da Portaria Ministerial nº 70, do Ministro da Educação e Saúde Pública, o Regulamento Geral de Educação Física (Método Francês) foi (im)posto às escolas.

Os métodos ginásticos e desportivos generalizados que se fizeram presentes na formação do profissional de EF e conduzidos à escola, foram representativos da visão dualista de homem. Tudo isto influenciou na forma de ensinar deste professor, fruto de uma abordagem comportamentalista e de alta diretividade.

Os técnicos formados nas primeiras escolas de EF foram os professores que assumiram disciplinas nos primeiros cursos superiores de Educação Física. Portanto, e dentro de uma lógica bem conduzida, não propuseram a construção de currículos que atendessem às necessidades do indivíduo enquanto ser real, num mundo também real. Ao contrário, o que se viu foi uma EF desvinculada, descontextualizada e validada pedagogicamente para todos os contextos, para todos os homens (sãos). Sim, porque até então os cursos não faziam referência à pessoa em condição de deficiência.

2.1.4. Algumas Reflexões

Importantes reflexões são propostas por Santin (1980). Esse levanta a questão da identidade e autonomia referente à área, perguntando se essa ficaria sempre como mediadora ou instrumento para se chegar a valores maiores. Para tanto faz os seguintes posicionamentos:

- A EF fundamenta-se no antropológico (fornecido pelo próprio homem – ente humano);
- É o homem que alicerça e sustenta a EF;
- A EF encontra sua razão de ser no próprio homem;
- A realidade da EF é a realidade humana;
- O homem é corporeidade;
- O movimento é gesto, é expressividade, é presença;
- A EF terá maior identidade e autonomia quando firmar sua razão de ser no homem e menos nas antropologias.

Medina (1983) é outro pesquisador que fez reflexões sobre o nível de formação em EF apontando para sérios problemas com relação aos alunos do 1º ao último ano de escolas de EF:

- Semi-alfabetizados;
- Desconhecedores sobre o que se propõe a disciplina EF;
- Descrente do valor da fundamentação teórica e sua relação com a prática;
- Visão de EF Esporte;
- Competitivista com ênfase no resultado e vitória;
- Visão individualista em detrimento de uma visão social do processo educativo;
- Consciência ingênua.

As discussões em torno da formação do professor e profissional de EF de cunho humanista também se fizeram presentes e foram esboçadas através da Resolução nº 03 de 16 junho de 1987, do Conselho Federal de Educação, onde inclui na formação geral do futuro professor de EF, áreas de conhecimento de cunho humanista, assim como, no Congresso Mundial da Associação Internacional de Escolas Superiores de Educação Física (AIESES), realizado em Madri (Espanha), em junho de 1988.

Todas essas constatações e suas discussões levaram a uma série de reflexões e algumas se converteram em propostas. Um exemplo é a de Mariz de Oliveira (1988), direcionada ao Departamento de Organização e Aplicação Desportiva da Escola de Educação da USP.

Nessa proposta enfatiza a necessidade de preparação específica de profissionais para as diversas funções. Dessa forma a formação em Bacharelado seria diferenciada da formação em Licenciatura. São considerações feitas por Mariz de Oliveira (1986):

- Formação eclética voltada para o ensino de 1º e 2º graus;
- Inibição da formação de egressos para o mercado de trabalho não relacionado com área adversa à escola;
- Discussões que conduzem à análise do objeto de estudo enquanto disciplina acadêmica;
- Separação profissional diferenciada para as áreas da Educação Física e do esporte, justificando a mudança do nome para 'Educação Física Esporte';
- Oferecimento de cursos de Bacharelado em Educação Física, Licenciatura em Educação Física e Bacharelado em Esporte;
- Estabelecimento de objeto de estudo específico, conforme o curso.

Tojal (1994) comentando sobre a crise da EF no Brasil e sua relação sobre a natureza, a formação, o objeto de estudo da EF, afirma que esses ainda não representavam aspectos relevantes entre a maioria dos profissionais e isso deixava ainda mais confusa a situação da formação profissional. Contudo, reconheceu o início de um processo de reflexão e debates em torno da questão que se acentuava e desenvolvia a partir da década de 70. Esse autor, buscando indagar aos alunos quanto ao sentido da disciplina EF, e após analisar as respostas encontradas faz as seguintes explicações:

Os autores destas frases são... nada mais do que vítimas de uma estrutura fossilizada e perversa de ensino que pouco se preocupa com uma verdadeira educação que crie condições para que o aluno se torne sujeito de sua própria história, ao contrário, o que faz é promover uma instrução que leva suas vítimas, na melhor das hipóteses, a uma produtividade alienante. (p. 80-81)

Esse mesmo autor, referindo-se ao grande aumento de número de escolas de EF (68-75), afirma que isto forçou a queda da qualidade de ensino, pois essas instituições absorveram pessoal docente sem os requisitos mínimos necessários para exercer as funções docentes.

Nesse sentido Moreira (1991), refletindo sobre certas atitudes e condutas de professores de EF, afirma que:

- Mantém atitudes formais e autoritárias na relação com os alunos;
- Explicita que a aula de EF é sinônimo de cumprimento mecânico e rigoroso de exercícios;
- Mostra a EF como um produto acabado, conseguida através da ordem estabelecida, e não como um processo a ser descoberto e desenvolvido;
- A Educação é simbolizada pela uniformidade do ritmo na realização de exercícios (170-171).

A formação em EF foi discutida também por Hunger (1995). Em sua abordagem a autora analisa o depoimento de 25 professores de cursos superiores de EF. Esses relatam sobre sua própria formação e a formação que promovem a seus alunos. Sintetiza-se alguns pontos interessantes destes depoimentos sobre a formação de que são frutos:

- 60 – EF Arte; Campo de trabalho a escola de 1º e 2º graus; Influência da área médica (os médicos lecionavam as disciplinas biológicas) e do professor de ginástica (parte prática); Preocupação dos cursos com a Educação física profissão; Relação teoria prática inexistente; Disciplinas teóricas (psicologia, biologia e pedagogia) dissociadas da Educação Física; ausência de reflexão teórica; Aulas teóricas descritivas, sobre a voz de comando da seqüência pedagógica.
- 70 – EF Esporte; Campo de trabalho a escola de 1º e 2º graus; Influência do esporte de auto-rendimento; EF como atividade de formação de atletas com disciplinas curriculares com excessiva carga horária de disciplinas esportivas; Ausência de fundamentação teórica (precária) ligada às disciplinas biológicas e às pedagógicas obrigatórias da licenciatura e dissociada do cotidiano da EF; Ausência de reflexão sobre a EF.

- 80 – 90 – EF a procura de sua identidade / EF Ciência; Formação relacionada ao conceito de saúde, mas já com deslocamento do biológico para o cognitivo; Concepções trazidas do exterior pelos professores que retornavam de seus doutoramentos: formar o cidadão, autonomia, o mais importante é o sistema cognitivo que controla o sistema biológico.

Esses profissionais, ao relatarem sobre a formação profissional de seus alunos, deixaram transparecer:

- Falta de consenso sobre o que a EF é: Ciência? Ciência em desenvolvimento? Profissão?;
- Falta de diálogo entre pensadores da EF (cada qual mantinha-se em posição estanque);
- Crença em uma EF eminentemente prática que, naquele momento começava a se preocupar com questões teóricas.

A autora conclui que não se havia construído “um novo bloco histórico, porque não existe hegemonia de pensamento, ou seja, não existe clareza de entendimento sobre a área” (1995, p. 111).

Embora não se acredite em hegemonia de pensamento, já que a diversidade é uma das características humanas, podemos afirmar que essa complicada teia de formação pode ser melhor compreendida através de uma clareza de entendimento com relação à formação do profissional de EF. Se os profissionais formadores de outros profissionais para a área têm dúvidas, ‘sentem-se sem chão’ com relação ao seu fazer, com certeza isso refletirá sobre maneira no profissional egresso ao mercado de trabalho.

Na atualidade, as discussões em torno da formação do professor de EF não ganharam muita distância daquilo que se debatia no passado.

Contudo, outros elementos foram se somando. Entre eles a questão da EF para PCD.

Lima, Duarte e Silva (2004), abordando a questão da formação profissional dos professores de EF que trabalham com PCD em faculdades do Paraná, identificaram que 77,8% desses professores ministravam aulas no curso superior a mais de 12 anos, significando que não tiveram em seus currículos de ensino qualquer conhecimento

sobre as PCD. Contudo, essa é uma questão ambígua, pois a disciplina curricular é apenas um dos caminhos para a formação do profissional. Desses professores alguns mencionaram terem utilizado adaptações, identificaram, ainda, casos de rejeição. Ou seja, alguns reconheceram terem em algum momento preferido não atuar junto a PCD.

Os autores afirmam que esses professores representam frutos de uma formação docente que reflete o ideário da aptidão física, fazendo-se sentir nos procedimentos metodológicos de ensino.

Essa afirmação ganha força quando observado o posicionamento de alguns desses professores em relação à PCD no curso de Educação Física. Disseram textualmente que as PCD deveriam procurar ingressar em um curso que pudessem levar a cabo. Fica subentendido que o curso de EF é para uns e para outros não. Contudo, é importante lembrar que esse posicionamento não está restrito apenas aos cursos superiores. Mas, faz-se presente no dia-a-dia de milhares de PCD que se vêem tolidos de maior participação na vida em sociedade, por conta de uma série de barreiras, desde as atitudinais, arquitetônicas, até aquelas que envolvem o fazer dos profissionais das mais diferentes áreas.

Hoje, um aspecto bastante discutido da formação em EF é a disciplina EFA. Sendo assim, passar-se-a, no próximo capítulo, a analisar o percurso dessa até chegar a ser disciplina do curso ao nível de 3º em EF.

Capítulo III

Para discutir a construção do processo de atendimento da PCD pela área da EF se torna necessário um posicionamento no tocante aos termos atribuídos a este tema como: EF Corretiva, EF Especial, EFA. Nesse trabalho usar-se-a o termo EFA por entender ser esse o mais utilizado no meio acadêmico.

Nesse momento objetiva-se pontuar questões referentes ao termo EFA, sua origem fora da Educação e o percurso de sua alocação no contexto de formação do profissional e professor¹ de EFA.

Nesse caminho é extremamente notório o papel da Constituição Federal que preconiza a igualdade de direitos entre as pessoas, da LDB da Educação que determina o atendimento das PCD no sistema regular de ensino e da Educação Especial para a efetivação dos trabalhos educativos junto às PCD, na área da EF. No Brasil, fortes contribuições são oriundas também das organizações não-governamentais (inicialmente) do desporto adaptado e, posteriormente, através dos congressos: Esporte para Todos - (1982–1986), Projeto Integrado SEED/CENESP - (1984–1988), Plano Nacional de Ação Conjunta para a Integração da Pessoa Deficiente - (1985–1990) e o Plano Plurianual - (1991-1995)) das ações governamentais.

Tudo isso é fruto de uma corrida dos governantes, no sentido de afinar-se com as orientações internacionais que apontavam para questões, tais como: em um primeiro momento a normalização e a integração das PCD, em um segundo momento a inclusão escolar (também) que força uma mudança profunda na formação dos profissionais que a ela pertencem. É por esse motivo que optou-se por discorrer sobre a 03/87 e as DC para os cursos de EF nesse momento do trabalho e não anteriormente.

¹ Utiliza-se os termos Professor e Profissional de EF devido as terminalidades dos cursos: Licenciado – Professor, e Graduado - Profissional em EF.

3. A EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA

Quando se fala em EF Especial ou EFA, percebe-se uma confusão terminológica e conceitual.

A EFA apresentada por diversos autores engloba uma importante modificação em relação à definição da Associação Americana para Saúde, Educação Física, Recreação e Dança - AAHPERD (1952). Segundo Seaman & De Pauw a AAHPERD caracteriza como um programa de atividades desenvolvimentistas diversificadas (jogos, esportes e ritmos) adequadas aos interesses, capacidades e limitações de estudantes em condição de deficiência que não podem se engajar na participação irrestrita com segurança e sucesso em atividades de programas de EF em geral.

As definições de autores como Rosadas (1984) e Araújo (1998) respectivamente em Educação Física Especial e Adaptada apontam basicamente que as diferenças recaem sobre a composição dos grupos (só pessoas em condição de deficiência ou grupos mistos), como também o planejamento de atividades (elaboradas em função da possibilidade de participação do aluno em grupos específicos ou não), nota-se, portanto, nessa definição, uma nova categoria que são Pessoas com Necessidades Especiais.

Implícito está que o enfoque dado deva recair sobre as potencialidades do educando em contraposição às suas limitações.

Para Seaman & De Pauw (1982), os termos Ef Especial ou EFA são considerados de uso comum e, dado a tendência de participação mais integrada das PCD a denominação 'EFA' é a mais empregada quando se aborda o tema EF para PCD.

A produção de conhecimentos específicos advém da discussão e do entendimento dos diversos aspectos inerentes à EFA.

Os autores citados, com base em critérios estabelecidos por Nixon (1967), consideram que a EFA está emergindo como uma disciplina acadêmica com um corpo próprio de conhecimento, uma tradição histórica, estrutura conceitual, procedimentos e métodos próprios.

Uma outra tendência é de se utilizar o tema EF Especial quando essa é aplicada à Educação Especial.

3.1. Contribuições da Educação Especial para Construção da Educação Física Adaptada

As raízes da EFA encontram-se nas atividades curativas ou exercícios terapêuticos desenvolvidos na China entre 3000 e 2500 a.c., onde existia a crença de que os exercícios, massagens e banhos eram preventivos, terapêuticos e serviam para aliviar distúrbios físicos e doenças (Clarke et al, 1978; Seaman & De Pauw, 1982; Adams et al, 1985).

Conforme Adams et al (1985) é possível observar :

- Na Grécia – Heródico, 480 a.. c. foi o primeiro grego a escrever sobre ginástica médica, para corrigir fraquezas dos corpos de seus alunos.

Hipócrates, ‘Pai da Medicina’, escreveu vários livros sobre exercícios. Foi um conhecedor da cinesiologia (prescrevia a marcha rápida como forma de reduzir a obesidade).

- Em Roma – Mercurialis, escreveu o primeiro livro moderno sobre o exercício terapêutico ‘De Arte Gymnástica’.

Galeno, filósofo e estudante de medicina serviu como médico aos atletas romanos. Seu livro ‘A higiene’, enfatiza os valores do exercício.

Aurelianos, defendia o uso de polias e pesos em terapias. Sugeriu exercícios de preensão para pacientes artríticos.

São percursos de idéias que direta ou indiretamente trouxeram a EF para a Educação Especial:

- John Lock (1690) – Inicia outro momento histórico que é o marco inicial da Educação Especial. Tinha como lema ‘A experiência é o fundamento de todo o saber’;
- Rousseau (1754) – Seguidor de Lock, enfatiza a necessidade de um trabalho corporal para desenvolver a inteligência;
- Itard (1800) – Ressalta a importância da individualidade na aprendizagem;

- Séguin (1846) – Em seu método aponta para a necessidade do sistema motor; cria os primeiros internatos para pessoas em condição de deficiência mental na França e Estados Unidos.

Outros como Pestlozzi e sua didática natural e Montessori que prossegue com os trabalhos de Itard e Séguin e os transforma em método educativo também participam e colaboram nessa construção.

As culturas européias influenciaram o desenvolvimento da EFA em vários momentos com a ‘Ginástica Médica’ onde acreditava-se que o exercício era a melhor medicina.

No século XVIII foram desenvolvidas terapias recreativas e esportes para pessoas portadoras de deficiências na Europa.

Nos Estados Unidos, no século XX após o retorno dos veteranos da I Guerra Mundial houve necessidade de mudança no programa até então utilizado, quando surge a EF corretiva com terapias físicas e corretivas.

No período de 1920 a 1950 a EF corretiva desenvolveu-se separadamente da EF. Em 1952 surge o conceito de EFA, englobando a EF Corretiva.

Outro marco importante foi o fim da II Guerra Mundial, onde as pessoas mutiladas buscavam uma reabilitação que acabou sendo possível e complementada através do esporte adaptado.

- Na Inglaterra, em 1944, Sir Ludwig Guttmann (neurologista e neurocirurgião), cria um programa de tratamento no centro de lesão medular do Hospital de Stoke Mandeville, onde introduziu várias modalidades desportivas.

Em 1948, neste centro, foram realizadas competições nacionais e internacionais, sendo a primeira o basquete em cadeira de rodas. Já em 1952 os jogos passam a se chamar Jogos Intenacionais de Stoke Mandeville (ISMG).

A partir dessa data, a EFA, passa de um modelo médico para um modelo pedagógico.

No Brasil o desporto adaptado surgiu graças às iniciativas de duas PCD física: os Srs. Robson Sampaio de Almeida, residente no Rio de Janeiro e Sérgio Serafim Del

grande, da cidade de São Paulo, na década de 50. Esta atividade de reabilitação² de longo alcance teve por objetivo “levar o paciente a alcançar o mais alto grau de saúde, independência, equilíbrio e controle que a lesão permitir”. (Araújo, 1998, p.29)

Com relação ao depoimento de Del Grande (In Araújo, idem), esse, após ter ficado paraplégico buscou tratamento no “Institute For Rehabilitation Kesle”, em New Jersey. O Sr. Del Grande relata que uma das obrigações que estava incluída no programa de reabilitação era a opção por uma atividade esportiva (basquete, natação, arco-flecha, a arremesso de disco e dardo).

Obrigação essa comum em todos os centros de reabilitação dos Estados Unidos.

Ao retornar ao Brasil, após contato com Jean Quellog, componente do time dos “Pan Jets” que veio participar de jogos de exibições nas cidades de São Paulo, e incentivado por este, Del Grande inicia a organização do clube dos paraplégicos.

Recebeu apoio do Dr. Paulo Machado de Carvalho, então vice-presidente da Federação Paulista de Futebol. Através de uma campanha de televisão realizada no fim de 1957 conseguiu-se a doação de 10 cadeiras de rodas. Essas foram doadas por Balmer (antigo fabricante de cadeiras de rodas).

O trabalho de treinamento de basquete foi iniciado em fevereiro de 1958, após formação da equipe pelo próprio Sr. Del Grande. O Hospital das Clínicas em São Paulo foi o local onde este trabalho realizou-se.

No início, segundo Del Grande, esse movimento recebeu apoio da Federação Paulista de Futebol, principalmente do Dr. Paulo Machado de Carvalho. Os Srs. Sérgio Serafim Del Grande e Robson Sampaio de Almeida são, no Brasil, os patriarcas do desporto praticado por PCD.

No Brasil, segundo Nabeiro (1989), é possível afirmar que as obras mais significativas encontradas referentes à atividade física e às PCD foram publicadas em 1946, sobre a autoria de Inezil Penna Marinho, destacando-se entre elas a intitulada “O Problema da Educação Física dos Cegos”. As demais obras são revisões bibliográficas, “Psicologia Aplicada à Atividade Física dos Surdos-Mudos”, “Psicologia Aplicada à

² Atividade de Reabilitação: Através de atividades desportivas como suporte na obtenção da inclusão social e superação das incapacidades provenientes de uma determinada deficiência, na melhoria das habilidades e destrezas motoras, estimulando o desenvolvimento do “novo corpo” através do conhecimento desse e de suas capacidades de movimento, aprendendo a viver dentro de um novo contexto imposto pela deficiência.

Atividade Física dos Débeis Mentais” e “A Educação Física dos Portadores de Defeito Físico”.

O Ano Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência (81) favoreceu um grande crescimento da literatura nesse campo e estimulou ações interdisciplinares, assim como ações de governo na tentativa de organizar um trabalho que desse conta de abarcar todas as pessoas independentemente de sua condição de deficiência.

A EF e as PCD começam a sere discutidas de formas mais objetivas a partir dos vários congressos que envolveram professores da área, grupos de PCD, atletas do desporto adaptado (poder-se-ia afirmar sem equívoco que suas realizações despertaram a sociedade como um todo para a possibilidade da EF para essas pessoas), entre outros segmentos. Contudo o processo de intitucionalização, segundo Araújo 1998, inicia-se com os congressos organizados pelos governos de 1982 até 1995.

Esse processo de institucionalização favoreceu de forma bastante expressiva o desenvolvimento da EFA. Esses são os congressos que Araújo se refere em seu trabalho, e que se julga terem sido o ‘solo fértil’ onde a semente da EF para PCD veio a germinar:

- 1º - Os Congressos Brasileiros do Esporte para Todos, 1982 – 1986:

Relacionados ao movimento do Esporte para Todos (EPT/1970) que tinha como proposta possibilitar a prática desportiva ou recreativa em locais públicos, ao ar livre, para a população em geral.

Talvez porque o atendimento a comunidade de PCD devesse acontecer sem rotulações ou porque se temesse diminuir o envolvimento buscado através desse movimento, o atendimento à PCD não fica explicitado e sim subentendido dentro da proposta..

Esse movimento foi de grande importância porque possibilitou aos profissionais de EF desenvolverem e exporem seus trabalhos realizados com a PCD, nos congressos. “O esporte para o portador de deficiência, dentro do movimento do EPT, também antecede às ações governamentais, nesse campo” Araújo, 1998, p. 126.

- 2º - Projeto Integrado SEED/CENESP, 1984 – 1988

Estudos das condições em que as PNE eram atendidas, no campo da EF e Esporte.

Esse projeto representou a aparição do governo no movimento “Esporte para Deficientes”, no Brasil; ocorrendo após a realização do II Congresso Brasileiro de Esporte para Todos, na cidade de Belo Horizonte, MG, em Julho de 1984.

A investigação que seguiu envolvendo instituições acadêmicas, órgãos governamentais e a educação especial, constatou a ingerência do governo nas faltas apontadas pela sociedade.

Nesse período surge a Resolução 03/87, a qual será discutida posteriormente.

- 3º Plano Nacional de Ação Conjunta para Integração da Pessoa Deficiente, 1985 – 1990

Plano de ação no sentido da integração de Pessoa Portadora Deficiência (PPD), no governo Sarney e a criação da coordenadoria para a Integração da Pessoa Deficiente – CORDE.

O Plano de Ação Conjunta teve por objetivo definir caminhos que contribuíssem para a efetivação da integração social das “pessoas portadoras de deficiência”, com problemas de conduta e superdotadas.

Devido ao que foi apurado a comissão sugere a transformação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em Secretaria de Educação Especial (SESP), junto ao Ministério de Educação, Esporte e Cultura (MEC).

Também houve a criação da Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) “para estabelecer mecanismos de integração entre todos os órgãos governamentais, visando conduzir as ações na direção da integração desta população”. Araújo, 1998, p.128

É importante salientar que essa coordenadoria buscou relacionar-se com associações nacionais de dirigentes do desporto para PCD, na tentativa de fixar uma política de atendimento a essa população.

Contudo, pode-se afirmar que o ponto de institucionalização do desporto para PCD, no Brasil, deu-se através de uma iniciativa do governo Collor de Mello.

- 4º Plano Plurianual, 1991 – 1995

Plano Geral e Esporte do Governo Collor para este período. Previa a criação da Secretaria de Desporto da Presidência da República, órgão instituído e ligado diretamente ao gabinete da Presidência, como forma de garantir o êxito esperado neste campo.

Criado por Decreto (nº 8.028), esta Secretaria estabeleceu em seu organograma, um Departamento de Desporto das Pessoas Portadoras de Deficiência, o qual deveria atender às reivindicações dessa população, estabelecendo suas ações através de quatro áreas: capacitação de recursos humanos, desenvolvimento tecnológico, desenvolvimento e fomento desportivo, documentação e informação.

Após o impeachment do governo Collor o desporto em geral passa a ter outra configuração. Houve a volta da Secretaria de Desporto para o Ministério da Educação e Cultura (MEC), transformando-se em Departamento e o Departamento do Esporte para Pessoas Portadoras de Deficiência, em Coordenadoria, dentro daquela.

Ainda nesse período foi estabelecida uma avaliação das ações realizadas até então, através do Evento Técnico de Avaliação Desportiva das Pessoas Portadoras de Deficiência, na década de 83/92.

Para esse Evento reuniram-se representantes de Faculdades de Educação Física, dirigentes do DA, entre outros. Estes avaliaram as ações anteriores e estabeleceram metas para os dois anos seguintes.

Segundo Araújo (1998, p. 131) esse acontecimento representou “a busca de apoio dos dirigentes do desporto adaptado e acadêmicos da área para continuar a mesma filosofia adotada até o final do mandato do governo Itamar”.

É nesse período que se fortalecem as discussões à cerca da formação dos professores e, em conseqüência elabora-se a Proposta de Inclusão de Itens ou Disciplinas Acerca de Portadores de Necessidades Especiais nos Currículos dos Cursos de 2º e 3º Graus – SEESP, 1993.

Segundo o MEC, Ações da SEESP – Educação Especial (2004), é a partir da Conferência Mundial sobre a “Educação para Todos”, em Jomtien (em 1980) e da Declaração de Salamanca, na Espanha (em 1994), que o Brasil assumiu como compromisso, perante a comunidade internacional, combater a exclusão de qualquer

pessoa do sistema educacional. Surge, então, o princípio da inclusão escolar, assegurada por meio das Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, que busca garantir a escola para todos, nas classes de ensino comum, inclusive para os alunos em condição de deficiência.

Dessa forma, sendo a EF um dos componentes curriculares da Educação Básica, precisou moldar-se às exigências do momento. É dessa forma que o programa de EFA, objetivando estabelecer metas e estratégias políticas capazes de assegurar ao aluno em condição de deficiência o acesso e permanência na escola regular com efetiva participação nas aulas de EF, busca também subsidiar os professores de EF para que, em suas práticas pedagógicas, possam contemplar os alunos em condição de deficiência, abandonando aquela velha prática de deixar de lado este alunado por falta de preparação para o efetivo trabalho junto a esses.

Com o intuito de capacitação em serviço a SEESP (2001) promoveu em todos os estados o Curso de Capacitação de Professores Multiplicadores em EFA cuja perspectiva foi à inclusão. Foi realizada também a Teleconferência sobre o Programa de EFA com especialistas da área.

3.2. A Resolução 03/87 e a Educação Física Adaptada

A formação ao nível de 3º grau em EF tem sido alvo de inúmeras críticas e objeto de um amplo processo de discussão. Dessa maneira algumas formas de organização vêm sendo adotadas e/ou substituídas por outras. Por exemplo, o Parecer nº 894/1968 e a Resolução nº 69/1969 fixaram o currículo mínimo, a duração e a estrutura dos cursos superiores de graduação em Educação Física, com uma estrutura curricular mínima a partir da definição de disciplinas obrigatórias, distribuídas em três núcleos de formação:

- Básica – de cunho biológico;
- Profissional – de cunho técnico;
- Pedagógica – de acordo com o nº 672/1969.

Representou uma formação “bivalente”, servindo tanto ao professor de Educação Física com licenciatura plena, assim como à formação do técnico desportivo, nesse caso através do acréscimo de mais duas matérias desportivas.

Contudo, esse tipo de formação logo tornou-se ultrapassada, sendo necessário buscar nova forma de organização.

Dessa maneira inúmeros fóruns dirigidos a este foco de preocupação reuniram um número significativo de profissionais da área, como por exemplo: no Rio de Janeiro (1979), Florianópolis (1981), Curitiba (1982) e São Paulo (1984).

O produto final desses fóruns foi materializado através do anteprojeto encaminhado ao então Conselho Federal de Educação. Esse propunha a superação do currículo mínimo para uma maior autonomia e flexibilidade confiada a cada IES, afim de que pudessem elaborar seu próprio currículo, ajustando-se às peculiaridades regionais e políticas, além do interesse da comunidade escolar, tanto no plano docente, quanto no discente (Parecer nº 215/87).

O ponto de referência que merece ser observado sendo de suma importância em todo esse movimento em busca de soluções para a formação em EF foi a aprovação do Parecer 215/87 e da resolução nº 03/87. Estes trouxeram normas sobre a graduação plena em Educação Física:

- A característica;
- Mínimo de duração, e
- Mínimo de conteúdo.

Com a Resolução 03/87, além da licenciatura plena, surge um novo tipo de formação – o bacharelado.

Essa resolução também é mais flexível e em seu artigo 3º, § 4º possibilita à IES:

- Estabelecer os marcos conceituais;
- Os perfis profissionais desejados;
- Elaborar ementas;
- Fixar a carga horária para cada disciplina e sua denominação, e
- Enriquecer o currículo pleno, contemplando as peculiaridades regionais.

A Resolução 03/87 estabelece ainda que os currículos plenos para os cursos de graduação em EF deveriam organizar-se em dois núcleos:

1. Disciplinas de Formação Geral, onde seriam consideradas áreas de conhecimento de cunho humanístico – conhecimentos filosóficos, do ser humano, e da sociedade.

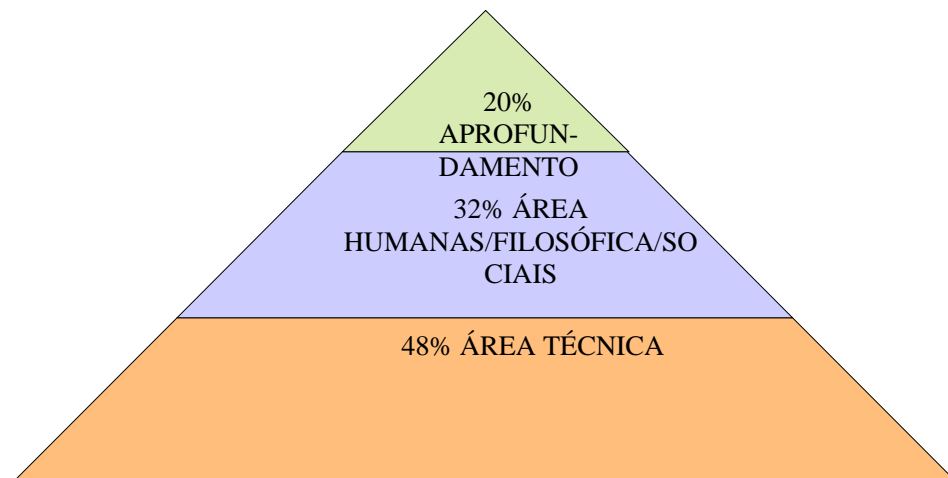
2. Disciplinas de Aprofundamento de conhecimento ou de cunho técnico – conhecimento técnico.

Dessa forma a Resolução 03/87 afina-se (pelo menos aparentemente) às aspirações esboçadas tempos depois na LDB da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) que assegura ao Ensino Superior (ES) maior flexibilidade na organização curricular dos cursos.

Contudo, algumas considerações são necessárias. Segundo Mendes (1997), esta Resolução possui pontos de continuidade em relação à Legislação anterior, sendo esses os pontos destacados pelo autor:

1. Formação do profissional para atuar na área (Licenciatura Plena e em Bacharelado), sendo que a licenciatura recebe maior ênfase. Dessa forma o autor afirma que embora a formação aqui seja direcionada para o magistério de 1º e 2º graus (ensino formal), não exclui a atuação desse profissional na educação não formal. Já o bacharelado, assumindo as funções do antigo técnico de desportos, atuaria na educação não formal.

Tempo mínimo de duração do curso de 4 a 7 anos (sendo que anteriormente com a Resolução nº 69/69 era de 3 a 5 anos), com 2.880 h/aula, distribuídas da seguinte forma, deixando clara a disparidade de quantidade elevada entre as disciplinas:



2. Pesquisa na graduação visando a pós-graduação como avanço subordinado à busca de legitimação da Educação Física no campo acadêmico.
3. Flexibilidade do currículo (sugestão de conteúdo não obrigatória) contudo, através dos discursos oficiais legitimados.

A Resolução 03/87 para a EF representou um marco divisor. Esta trouxe à luz do currículo questões referentes à PCD, sugerindo a inclusão dos conhecimentos produzidos nesta área. Isso foi possível porque o cunho humanista ganha ênfase junto às reflexões no campo educacional.

3.3. O Caminho para a Formulação das Diretrizes Curriculares (DC) em Educação Física e o Trabalho da Comissão de Especialistas (COESP – EF)

As orientações encontradas na Resolução 03/87 não representaram um fim em si mesmas. E é assim que novas necessidades levaram a maiores reflexões. Dessa forma e resultado das pressões de grupos de professores das mais variadas áreas, a Câmara Superior do CNE delibera sobre as DC propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação através da Lei nº 9.131/95. Isso foi responsável por um amplo processo de reestruturação da concepção e organização curricular dos cursos superiores que haviam sido formulados sobre a orientação da legislação revogada por meio da Lei 9.394/96 devido sua caracterização inflexível, e devido à fixação detalhada dos mínimos curriculares, provocando assim a crescente diminuição da liberdade concedida às IES para organizarem suas atividades de ensino.

Nesse sentido o Parecer CNE/CES nº776/97 apresentou orientações para as DC, enfatizando que estas deveriam conter em cada área do conhecimento, saber ou profissão.

Para isto deveriam promover no estudante suas capacidades de desenvolvimento: intelectual e profissional autônomo e permanente. Enfatizou ainda a necessidade de induzir a implementação de programas de iniciação científica onde fosse possibilitado o desenvolvimento da criatividade e análise crítica, incluindo dimensões éticas e humanísticas, orientando para a cidadania.

Esse parecer afirmou que os cursos de graduação não podem servir apenas como instrumento de mera transmissão de conhecimento e informação, e sim proporcionar

uma sólida formação básica, a fim de que esse aluno, egresso ao mercado de trabalho esteja apto a adaptar-se às rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional.

Para a efetivação de todos esses objetivos foi criada a Comissão de Especialistas (COESP) vinculadas à Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) para que estas sistematizassem, debatessem e definissem as propostas de DC encaminhadas ao CNE para análise de mérito decisões cabíveis.

A COESP – EF que foi designada pela SESu/MEC decidiu preservar as linhas gerais da Resolução nº 03/87 através de processamento das reformulações decorrentes das contribuições de 24 IES e dos trabalhos acadêmicos que avaliaram direta e indiretamente os efeitos daquela resolução.

Dessa forma uma proposta preliminar de DC para os cursos de graduação em EF passou a ser analisada, criticada e formulada a partir de reuniões em diferentes estados federativos e com a participação de dirigentes do Conselho Federal e dos Conselhos Regionais de Educação Física (CREFs – EF), dirigentes de entidades científicas como o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), dirigentes dos cursos de graduação em EF, além de especialistas e pesquisadores da área sobre formação acadêmico-profissional.

A proposta de DC para os cursos de EF foi sistematizada no final de 1999 e encaminhada ao SESu/MEC e posteriormente ao CNE. Essa preconizava a formação do graduando a partir de dois núcleos de conhecimento:

1. Conhecimento Identificador da Área - a) Núcleo de Formação Básica: Conhecimento sobre o Homem e a Sociedade, Conhecimento sobre o Corpo Humano Seu Desenvolvimento e Conhecimento Científico-Tecnológico. b) Núcleo de Formação Específica: Conhecimento sobre a Cultura do Movimento Humano, Conhecimento Didático Pedagógico, e Conhecimentos técnico-Funcionais Aplicados.
2. Conhecimento Identificador do tipo de Aprofundamento: Conhecimento para o desenvolvimento de competências e habilidades específicas para a intervenção acadêmico-profissional nos campo da docência em Educação Básica/Licenciatura, do treinamento/condicionamento físico, das atividades

físico-esportivas, da aptidão física/saúde/qualidade de vida, além de outros possíveis campos emergentes.

As IES poderiam, a partir dessa estrutura de conhecimento, propor um ou mais campos de aplicação profissional, a título de aprofundamento, assim como definir o elenco de disciplina do currículo pleno, levando em conta as peculiaridades de cada região e os perfis profissionais desejados.

Quando a proposta de DC para os cursos de EF, em sua versão definitiva foi encaminhada, o CNE propôs modificações na política e concepção de organização e de formação dos profissionais de Educação, aprovando a Resolução sobre os IES (Resolução CNE/nº01/1999) e o Parecer sobre as DCN para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Parecer CNE/CP nº009/2001).

Isso atingiu a formação do professor e profissional de EF no sentido de maior terminalidade e integridade em relação ao Bacharelado, enquanto projeto específico. Dessa forma exigiu-se a definição de currículos próprios da Licenciatura diferenciados do Bacharelado e da antiga formação de professores caracterizada como 3+1 (Parecer CNE/CP nº 009/2001).

Para efetivar ações o CNE (2001) convocou audiências públicas com o objetivo de fazer reformulações a partir das orientações estabelecidas nas DCN para a Formação de Professores da Educação Básica.

O Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) já vinha organizando fóruns regionais com os dirigentes dos cursos de formação em EF. Sendo assim utilizou-se desse canal para construção de propostas, objetivando subsidiar a construção das DCN para os cursos de EF. É assim que em cada fórum regional coordenado pelos dirigentes do sistema CONFEF/CREFs foi construída uma proposta relativa às DC. Contudo, os estados do Rio de Janeiro optaram por reformulações a partir do trabalho desenvolvido originalmente pela COESP - EF e do Rio Grande do Sul que discordando da desvinculação da formação entre licenciatura e bacharelado defendeu a concepção de licenciatura ampliada como era concebida na Resolução nº 03/1987.

Muitos foram os encontros em torno da estruturação de propostas de DC para o curso de EF. Em Campinas, por exemplo, e com a contribuição do CBCE e de

dirigentes e especialistas de diferentes IES e representantes da Executiva Nacional de Estudantes de EF, analisou-se as propostas de DC desenvolvidas pela COESP – EF e a desenvolvida através dos fóruns pelo Sistema CONFEF/CREFs, com posterior encaminhamento ao CNE de uma versão aprimorada a partir daquela sistematizada pela COESP- EF.

Após todo esse percurso e através da aprovação do parecer do relator Conselheiro Carlos Alberto Serpa pela Câmara de Educação Superior em 2002 com a designação de Parecer CNE/CES nº 138/2002, houve a homologação pelo Ministro da Educação, definindo as DCN para os cursos de graduação em EF.

Contudo, em julho de 2002, o Conselheiro Federal de Educação Física organizou o II Fórum Nacional dos Dirigentes dos cursos de EF. Desse encontro participaram aproximadamente 90 pessoas (dirigentes, representantes e especialistas) que redigiram e encaminharam ao MEC e ao CNE um documento reivindicando a não publicação da Resolução decorrente do Parecer homologado. Dessa forma uma nova COESP – EF foi nomeada pelo Ministro de Estado de Educação (Portaria nº 1.985 – DOU de 21/07/2003).

Essa nova Comissão recebeu a tarefa de “analisar e propor reformulações a respeito das premissas conceituais, do rol prescritivo das competências e habilidades e da estrutura curricular dos campos de conhecimento”. Essa mobilização objetivou sistematizar uma nova proposta de DC para a área que estivesse voltada para os reais interesses daquela comunidade, levando em consideração as críticas apontadas para superação das divergências manifestas.

A nova Comissão foi composta por:

1. Dois representantes da área de EF na SESu;
2. Um representante da COESP – EF do INEP;
3. Um representante da Comissão do Sistema CONFEF/CREFs, e
4. Um representante do CBCE.

A dinâmica escolhida para a reformulação partiu de um documento elaborado por um Grupo de Trabalho constituído pelo Ministério do Esporte, além de especialistas de diferentes IES. Esse documento continha críticas e uma proposta alternativa ao Parecer CNE/CES nº138/2002.

Para refletir sobre essa proposta organizaram-se várias reuniões no decorrer do ano de 2003. Dessas participaram diretores, coordenadores e representantes dos cursos de graduação em EF dos seguintes estados:

1. Espírito Santo, dia 19/05;
2. Rio de Janeiro, dia 22/05;
3. Alagoas e Sergipe, 07/06;
4. Rio Grande do Sul, dia 23/06;
5. Minas Gerais, 24/06;
6. São Paulo e Distrito Federal, reunidos na cidade de São Carlos, dia 16/07.

E ainda:

1. Minas Gerais, Rio Grande do sul e Santa Catarina, dia 16/08;
2. Paraná, dia 28/08;
3. Pará, dia 08/09;
4. Congresso Brasileiro de ciências do Esporte, dia 15/09;
5. Pernambuco, dia 30/09;
6. São Paulo (cidade de São Bernardo do Campo), dia 08/10;
7. São Paulo (cidade de São Caetano do Sul), dia 27/10.

Em Minas Gerais (fórum de São Lourenço com a definição das DC) foi criado o Conselho de Dirigentes das Instituições de Ensino Superior em Educação Física do Brasil (CONDESEF-BR), o qual debateu e apresentou sugestões à proposta substitutiva da Resolução que estava sendo trabalhada pela COESP-EF, aprovando a versão aprimorada do documento.

Finalizando todo esse processo de construção foi realizada em Belo Horizonte, nos dias 10 e 11/11, uma última reunião envolvendo os integrantes da COESP-EF, dirigentes do CONDIESEF-BR e especialistas dos diferentes campos de intervenção acadêmico-profissional em EF, onde foram definidas as DCN para os cursos de graduação em EF, em nível de 3º (plena).

Dessa forma o CNE realizou audiência pública em 15 de dezembro de 2003 e através do grupo de assessoria criado com as diversas entidades acadêmicas e profissionais constrói um consenso em torno das DC para o curso de EF.

3.4. As Diretrizes Curriculares e o Curso de Educação Física – Alocação e Permanência da Disciplina Educação Física Adaptada – Situação Atual

Como resultado de todo esse caminhar o CNE, através da Câmara de Educação Superior (Resolução nº. 7, de 31 de março de 2004), institui as DCN para os cursos de graduação plena em EF, assim como estabelece as orientações específicas para a Licenciatura Plena daquele curso para Professores da Educação Básica.

As DC definem em seu Art. 3º a EF como “área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional” e cujo objeto de estudo é “o movimento humano”. São conteúdos da EF as diferentes formas e modalidades:

- Do exercício físico;
- Da ginástica;
- Do Jogo;
- Do esporte;
- Da luta/arte marcial;
- Da dança;
- Da prevenção de agravo da saúde;
- Da promoção, proteção e reabilitação da saúde;
- Da formação cultural;
- Da educação e reeducação motora;
- Do rendimento físico-esportivo;
- Do lazer;
- Da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas;
- Entre outros campos que possam oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

Essas DC legitimam a autonomia das IES em seu Art. 5º, determinando que estas “devem pautar o projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física” cuja concepção abranja as “competências de natureza político-social, ético-moral e técnico-profissional” (Art. 6º). E ainda, no Art. 7º, quando delega poder de:

“...organização curricular do curso de graduação em educação Física, articular as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada, definindo as respectivas

denominações, ementas e cargas horárias em coerência com o marco conceitual e as competências e habilidades almejadas para o profissional que pretende formar”. CNE. Resolução CNE/CES 7/2004, Diário Oficial, p.18

Com relação ao tipo de formação as DC apontam para “... generalista, **HUMANISTA** e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética” Art. 4º.

A diversidade vê-se contemplada no Art. 7º, § 4º, onde está determinado que:

As questões pertinentes às peculiaridades regionais, às identidades culturais, à educação ambiental, ao trabalho, **ÀS NECESSIDADES DAS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA E DE GRUPOS E COMUNIDADES ESPECIAIS** deverão ser abordados no trato dos conhecimentos da formação do graduado em Educação Física.

Para que essas questões sejam levadas a termo, as DC reconhecem as dimensões de conhecimento abaixo, alocadas em dois grupos de formação:

1. Formação ampliada que contempla as dimensões do conhecimento ligadas à – relação ser humano-sociedade; biológico do corpo e produção do conhecimento científico e tecnológico.
2. Formação específica que contempla os conhecimentos identificadores da Educação Física – culturas do movimento humano; técnico-instrumental e didático-pedagógica.

Notoriamente clara e concisa em sua redação, as DC dispõem sobre o campo de ação do profissional, assim como sobre as competências e habilidades, finalidades e perspectivas de suas intervenções, garantindo autonomia (desde que atendam aos mínimos estabelecidos nessas diretrizes) e liberdade às IES. A partir da instituição dessas diretrizes o bacharelado deixa de ser uma terminalidade na formação do profissional de EF, passando a existir a Graduação plena (Profissional em EF) e a Licenciatura plena (professor de EF).

3.5. A Disciplina Educação Física Adaptada Diante da Inclusão

“... as pessoas portadoras de deficiência têm direito à prática da educação física e dos desportos, na medida idêntica ao direito que possuem as pessoas então consideradas normais...”. Araújo (1998)

A partir dos anos 90, com a Declaração de Salamanca, o conceito de integração escolar cede espaço ao de inclusão. É esse conceito, presente nas linhas gerais da Constituição Federal que promoveu todo um movimento de reestruturação nos mais diferentes setores da vida em sociedade.

No contexto escolar isso significou a garantia de permanência “física” de toda e qualquer pessoa independente de sua condição de deficiência (física-motora, mental ou sensorial), pois a educação segregadora não é igualitária, e o ambiente em que um programa educacional acontece constitui uma influência significativa sobre a educação de pessoas.

Pensar sobre isso leva a refletir que a questão da garantia legal da permanência física dessas pessoas, nesse contexto educacional, não representa a garantia de aceitação das demais pessoas que compõem a comunidade escolar. Pois estão envolvidas, dentre outras questões, aquelas referentes a atitudes, “e mudar de atitudes tem a ver com questões profundas do comportamento humano, que envolvem dentre outros aspectos, o conhecimento de si e do outro, e do mundo” (Silva, Araújo e Duarte, 2004, p. 7). Nesse sentido Tavares (2003, p. 23) afirma que “nossa ação transformadora do mundo emerge de nossas transformações internas”.

Todavia, motivações oriundas de uma sociedade mais envolvida em questões humanistas, mais informada e um pouco menos discriminatória, têm realizado importantes avanços no campo da inclusão.

Com relação a EFA, embora essa tenha sua semente plantada na década de 80 (no Brasil), grande parte de seu desenvolvimento aconteceu mediante as discussões sobre o paradigma da inclusão.

A disciplina EFA, enquanto sub-área da Educação Física assume importantes papéis frente às populações a que se destina. Como parte fundamental da formação de profissionais e professores da área, representa uma etapa na construção de saberes em relação à atividade física e às PCD.

Contudo, considera-se nessa pesquisa que a disciplina EFA, após todo esse movimento pela inclusão, assume papel fundamental também em relação àquelas outras pessoas que ficaram excluídas (aquelas que fugiam ao padrão de corpo ou desempenho estipulado), ao longo dos anos, de uma maior participação na EF. É nesse sentido que se afirma que diante da inclusão deve assumir sem medo:

- O caráter Corretivo: Subsidiando graduados e licenciados para atuarem em instituições de reabilitação, entre outras, junto a populações em condição de deficiência (físico-motor, sensorial e mental).

Importante levar esses profissionais a refletir sobre o objetivo e a finalidade do caráter corretivo que estará presente mesmo em um trabalho de cunho educativo, apenas reconhecendo-se que a ênfase naquele momento estará voltada para questões mais terapêuticas.

- O caráter educativo/recreacional: Subsidiando os profissionais da área para atuarem em instituições de ensino formal, não formal, entre outros, junto a pessoas em condição de desvantagem. Entende-se por condição de desvantagem: a condição de deficiência (físico-motor, mental e sensorial); a timidez; a obesidade; a hiper-atividade; a lentidão; o distúrbio de aprendizagem; aspectos sócio-culturais, entre outros.

Enfatiza-se esses aspectos (corretivo e educacional) compreendendo-se que um trabalho corretivo também funciona educativamente e vice-versa. No entanto, se o profissional ou professor não estiver familiarizado com os objetivos e terminalidades de um e de outro poderá transportar para a escola, clube entre outros, procedimentos 'terapêuticos' que por mais benéficos que sejam não correspondem às exigências de um trabalho educativo ou recreacional.

A EFA diante da inclusão deve possibilitar que o discente aprenda a levar em conta não somente as limitações de seus participantes, mas também suas potencialidades, possibilitando uma efetiva participação nas atividades a serem desenvolvidas. Deve representar um elemento estimulador de produção de conhecimentos, dentro de suas atribuições, subsidiando teórica e metodologicamente os futuros profissionais. Isso porque é extremamente importante que esses conheçam as implicações das deficiências (quando se tratar de PCD), não para categorizar a

pessoa (cega, paralisado cerebral, Down, deficiente mental, surdo), mas para que proponham atividades ricas em conteúdos da EF que não coloquem em risco as integridades físico, psico e social de seus participantes.

Nesse sentido a postura do professor da disciplina EFA deve refletir um novo olhar sobre a pessoa, ou seja, não abordar apenas a parte do corpo que apresenta deficiência, mas levar seus alunos a perceberem que aquela parte do corpo pertence a um todo que é o próprio corpo, o indivíduo, a pessoa, o ser.

Capítulo IV

Intenciona-se, concomitantemente à caracterização do método utilizado, contextualizar o tipo de pesquisa escolhido, bem como os instrumentos.

4. Método

Após eleger a temática central: A ação do professor de ensino superior na disciplina Educação Física Adaptada: Construção mediada pelos aspectos histórico, político e social, passou-se à estruturação do projeto de pesquisa, objetivando algumas procedimentos, tais como, a revisão de literatura, a elaboração de instrumentos norteadores para a coleta de dados, a definição dos indivíduos e região a ser estudada.

A construção do corpo teórico do trabalho deu-se através de revisão de literatura onde se procurou abranger os temas ‘Ação do Professor’ e ‘Educação Física Adaptada como Disciplina na Formação Superior’ dentro de um contexto maior que envolve aspectos históricos, culturais e sociais, tendo em vista que o método adotado é o de pesquisa qualitativa de cunho interpretativo e documental. Nesse sentido vê-se esse posicionamento reforçado nas palavras de Sobrinho (1985) onde afirma que a abordagem (qualitativa) implicará “...comparação dentro de um sistema de valores de caráter inegavelmente político, ideológico e cultural” (p. 48).

Seqüencialmente construiu-se a ficha: “Faculdades de Educação Física no Estado de Mato Grosso do Sul” – anexo IV, a qual serviu para o registro do mapeamento realizado que identificou os cursos de EF, as faculdades, os professores e coordenadores, servindo ainda como ficha de registro de consentimento (oral)³. Desta forma teve-se em mãos a definição dos indivíduos, instituições e delimitação da região, além do acordo de envio via Internet do questionário elaborado para a coleta de dados (anexo I)⁴, da carta de apresentação (anexo II)⁵ e ficha de consentimento formal (anexo III)⁶.

³ Consentimento oral através de contato telefônico com o(a) professor(a) e/ou coordenador de cada um dos cursos de EF e disciplina EFA, afim de informar sobre a pesquisa e sua intenção e saber da possibilidade de colaboração ou não dessas pessoas.

⁴ Questionário: elaborado inicialmente sem uma divisão temática e aplicado, ao nível de teste, a quatro professores da disciplina EFA. Uma de Londrina, outra de Maringá, um de Rio Preto e outro de Campinas. Acatando a suas sugestões, reestruturou-se o instrumento a partir de áreas temáticas, da seguinte forma: Identificação da Instituição de Ensino Superior; Identificação do Profissional; O Fazer do Professor da Disciplina EFA; Sobre a Disciplina EFA; Sobre os

Com relação à revisão de literatura os procedimentos adotados tiveram a ver com ‘velhos hábitos administrativos’ de organização de documentação associado a método de estudo próprio, o que acarretou na elaboração do que, poder-se-ia dizer uma documentação pessoal⁷.

Um outro ponto a ser enfatizado é que foram considerados elementos para coleta de dados, além do questionário, os ementários e planos de ensino⁸, documentos internacionais e nacionais⁹ e a própria literatura da área¹⁰.

Para essa coleta foram realizados contatos telefônicos com os professores da disciplina EFA, no sentido de explicar-lhes a pesquisa e convidá-los a participar. Dessa forma conquistou-se o aceite inicial. Como combinado nesse primeiro contato, foi enviado pelo correio (dentro do envelope ao destinatário foi enviado outro envelope já selado e endereçado para retorno) todo o material necessário para a coleta.

Em um primeiro momento não houve retorno de nenhum material via correio. Os primeiros dois questionários que retornaram foram via Internet após um segundo contato telefônico onde os professores fizeram essa solicitação. Contudo, houve necessidade de novo contato telefônico, dessa vez para agendar visita nas instituições onde os professores atuam. Mais dois questionários foram resgatados.

Os três últimos foram enviados pelo correio após novo contato telefônico e através do auxílio de uma pessoa conhecida, comum aos três professores.

Alunos. Totalizando um total de vinte e seis questões, quanto ao conteúdo com perguntas diretas e indiretas, quanto à forma com questões abertas e outras fechadas, respondidas sem a assistência direta da pesquisadora.

⁵ Carta de Apresentação: elaborada para apresentar a pesquisadora, além de fazer um breve histórico do trabalho de pesquisa e sua intencionalidade.

⁶ Ficha de Consentimento Formal: registra formalmente o aceite do(a) professor(a) colaborador(a) em participar da pesquisa, pontuando objetivamente como se dará essa colaboração.

⁷ Esta documentação pessoal construiu-se a partir do seguinte critério de organização: documentação temática, ligada a temas e sub-temas determinados em função da estrutura do conteúdo da área estudada e do trabalho realizado; documentação bibliográfica, que complementa a documentação temática através do levantamento em livros, artigos e demais trabalhos existentes sobre o conteúdo investigado; documentação geral que corresponde a um arquivo maior que ‘guarda’ a documentação temática e bibliográfica, ou seja, todos os fichamentos, sínteses além das reflexões primeiras, assim como documentos úteis retirados de fontes perecíveis.

⁸ Ementários e Planos de Ensino: estes se encontram diluídos nos Quadros 2, 3 e 4.

⁹ Documentos Internacionais e Nacionais: cuja fonte são os sites www.esporte.gov.br/secretarias/snear/default/2004 e www.mec.gov.br/seesp/legislação/shtm.

¹⁰ Literatura da Área: esta traz o levantamento histórico referente: ao atendimento da pessoa em condição de deficiência ao longo dos tempos; ao caminho da EF; da formação em EF; da origem à alocação da disciplina EFA enquanto disciplina dos cursos de EF.

Para o tratamento dos dados oriundos dos questionários estruturou-se o seguinte procedimento:

- Tabulação dos dados em quadros expositivos e temáticos;
- Progressiva análise e inter-relação desses dados com os provenientes da literatura da área, ementas e programas de ensino e orientações legais (internacionais e nacionais).

Dentro dessa progressividade de análise esses dados passaram a compor um segundo momento de reflexão onde, em áreas temáticas mais abrangentes foram discutidos, e que mais tarde se transformaram em idéias-força.

Denominação das Instituições e dos Profissionais e Síntese do Projeto Pedagógico da Instituição e do curso de EF

Utilizou-se a seguinte denominação para referência aos professores que participaram da pesquisa:

➤ **Professor I, vinculado à Instituição de Ensino Superior (I) Pública:**

Essa teve sua origem em 1962, com a criação da Faculdade de Farmácia e Odontologia. Em 26.07.1966, pela Lei Estadual nº 2.620, esses cursos foram absorvidos com a criação do Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande - ICBCG, que reformulou a estrutura anterior, instituiu departamentos e criou o curso de Medicina. Tomando-se como centro de um círculo hipotético o campus de Campo Grande abrange uma extensa área geográfico-educacional que resulta num raio de mais de 500 km; atinge cerca de cem municípios, incluindo estados e países limítrofes, tais como Paraguai e Bolívia, de onde se origina parte de seus alunos-convênio. Além da sede em Campo Grande, com três Centros (CCBS, CCET e CCHS), essa universidade mantém Campus em quatro cidades (Aquidauana, Corumbá, Dourados e Três Lagoas), descentralizando o ensino para atender aos principais pólos de desenvolvimento do Estado.

Visando ultrapassar os objetivos essenciais de aprimoramento do ensino e estímulo às atividades de pesquisa e de extensão, essa universidade vem participando do ensino e da preservação dos recursos naturais do meio ambiente, especialmente da fauna e flora do Pantanal, região onde está inserida, e que motiva estudos e pesquisas ecológicas na Instituição.

O curso de EF tem por objetivo formar professores de Educação Física, dotados de conhecimento nas principais áreas de atuação nos campos da educação formal, nos estabelecimentos de ensino pré-escolar, 1º. e 2º. e 3º. Graus, cuja a habilitação é em Licenciatura Plena, profissão professor de EF, com duração mínima de 3 anos e máxima de 7 anos.

Esse curso foi implantado no primeiro semestre de 1971 e sua situação legal corresponde a: Autorização: Port. nº. 28-A/71-CEE/MT Reconhecimento/CFE: Dec. nº. 77.307/76-DOU-15/03/76.

➤ **Professora II, vinculado à Instituição de Ensino Superior (II) Privada:**

Não foram prestadas informações sobre a história da instituição e do curso de EF.

➤ **Professora III, vinculado à Instituição de Ensino Superior (III) Privada:**

Criado inicialmente como centro educativo, em 1974, constituindo-se com o objetivo de integrar experiências, idéias e patrimônios, para atender às aspirações e às necessidades da população do Estado de Mato Grosso do Sul. O centro educativo, desde então, buscou avançar em seu projeto educacional, criando, em 1974, o Centro de Ensino Superior, oferecendo cursos de graduação e pós-graduação, realizando pesquisas e desencadeando projetos de extensão. Ao lado disso, ampliou a sua atualização além dos limites onde está instalada a sua sede – Campo Grande – criando, em 1989, uma unidade em Rio Verde de Mato Grosso – MS, para atender à demanda de ensino superior daquela região e sua área de influência.

Como conseqüência de seu próprio desenvolvimento, em 1990, o Centro de Ensino Superior de Campo Grande solicitou ao então Conselho Federal de Educação, autorização para a transformação do "Centro de Ensino Superior na atual "Instituição de Ensino Superior III". Tal solicitação mereceu aprovação da Carta-consulta pelo Parecer nº 43/91 – CFE, de 20/12/91, e do Projeto de Universidade, pelo Parecer nº 126/92 – CFE, homologado pelo Ministério da Educação em 02/07/92. O reconhecimento da IES, pelo atual Conselho Nacional de Educação, deu-se através

do Parecer n.º 153/96, de 02 de dezembro de 1996, homologado por Decreto Presidencial de 18/12/96.

A Instituição de Ensino superior III está localizada no Estado de Mato Grosso do Sul, propondo-se a integrar científica, técnica e filosoficamente esforços institucionais públicos e/ou privados para o desenvolvimento regional sustentável. Assim, sem deixar de atender ao conjunto das áreas de conhecimentos universais, ocupa-se, em particular, de temáticas brasileiras regionais, quais sejam: Meio Ambiente, (em particular relativo ao Pantanal), Planejamento e Gestão Administrativos, Ecoturismo, Integração Regional, Programas de Desenvolvimento e Implantação de Serviços, Programas de Saneamento e Saúde Pública, Programas de Educação, incluindo Educação à Distância, Programas de Informatização, dentre outros. De acordo com o seu Estatuto, essa Instituição tem por finalidades:

- promover a formação integral do homem, de acordo com os princípios de liberdade e responsabilidade;
- promover, por meio de suas atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, o desenvolvimento harmônico e integrado das comunidades local e regional, com vistas ao bem-estar social, econômico, político e espiritual;
- ministrar o ensino superior em todos os campos do conhecimento humano;
- promover a pesquisa científica e o desenvolvimento cultural;
- estender à sociedade serviços indissociáveis às atividades de ensino e de pesquisa;
- promover a assimilação dos valores culturais, desenvolver o espírito crítico e difundir os conhecimentos por todos os meios ao alcance da Universidade;
- participar do esforço de desenvolvimento do País, articulando-se com os poderes públicos e com a sociedade, para estudo de problemas nacionais e regionais;
- participar da solução de problemas da comunidade por meio de iniciativas culturais, assistência técnica e prestação de serviços, à medida que atenda ao ensino e à pesquisa;
- promover eventos de caráter cultural que objetivem a integração Comunidade-Universidade;

- constituir uma Instituição aberta à comunidade, livre e democrática, e um Centro de preservação do saber, da cultura e da história do Homem;
- desenvolver atividades no campo das Ciências Ambientais, em especial promover a defesa econômica e ecológica da região do Pantanal sul-mato-grossense.

Em consonância com a Missão apresentada, a instituição estabeleceu como finalidades complementares ao seu Projeto Institucional, um conjunto de ações o qual visa:

- assumir caráter regional sem, no entanto, perder a visão global da problemática que envolve cada questão;
- constituir-se em foco de conscientização das realidades social, política e econômica, no âmbito de Mato Grosso do Sul;
- inserir-se no processo de criação de uma cultura que supere as dominações e as alienações;
- concretizar a interação prática da Universidade com todos os segmentos da sociedade, através de programas de ensino, de pesquisa e de extensão;
- propiciar a interação entre órgãos, setores e atividades afins da Instituição e da comunidade sul-mato-grossense;
- estimular o intercâmbio direto e sistemático entre as diversas ciências, áreas do saber e disciplinas, a fim de assegurar o caráter multidisciplinar na organização do ensino, da pesquisa e da extensão;
- aperfeiçoar o desempenho das funções básicas, através de um programa permanente de qualificação docente e técnico-administrativo;
- exigir rigor e seriedade das funções de docência, de pesquisa e de extensão, através de um programa permanente de avaliação institucional;
- evitar a criação e a ampliação desnecessárias de órgãos e atividades, adotando uma estrutura simples, em que as decisões e os encaminhamentos sejam tomados pelas unidades diretamente interessadas.

Curso de Educação Física

Os princípios norteadores do planejamento e da execução das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, elaborados para o Curso de Educação Física, orientam a formação acadêmica e técnica do futuro profissional, tendo-se em conta as considerações expostas no item anterior, relativamente às realidades socioeconômicas brasileira e regional, bem como a missão da Instituição. Desse modo, buscando aliar capacitação técnica, teórico-reflexiva, de formulação de planos, programas de projetos nas áreas da Educação Física, revela-se como instrumento de alcance para além do meramente material, objetivando o desenvolvimento do ser humano como um todo, obedecendo às seguintes diretrizes gerais:

1. Formar um profissional generalista, com sólida formação técnica, científica, humanística e ética, apto a atuar em todos os níveis de atenção à saúde e educação, com visão ampla e global, respeitando os princípios ético/bioéticos, morais e culturais do indivíduo e da coletividade com o objetivo de preservar, desenvolver, restaurar a integridade dos movimentos corporais;
 2. Formar um profissional voltado ao desenvolvimento científico e cultural, apto a adquirir, por iniciativa própria, conhecimentos que passam garantir uma educação continuada e permanente;
 3. Estimular as investigações científicas, integrando o desenvolvimento tecnológico e científico à melhoria da qualidade de vida do homem;
 4. Compreender e conhecer os problemas do mundo atual, em particular os relativos à saúde e educação, desenvolvendo atitudes e valores de prestação de serviços à comunidade;
 5. Promover atividades de extensão, envolvendo a população nos avanços científicos, tecnológicos e culturais da Universidade.
- Habilitação: Educação Física (Bacharelado e Licenciatura). Duração: Tempo mínimo para integralização oito semestres; Tempo máximo para integralização catorze semestres.

➤ **Professora IV, vinculado à Instituição de Ensino Superior (IV) Privada:**

A Instituição IV é fruto de uma organização de fundo religiosa que instituiu em Campo Grande, em 1961, o primeiro Centro de Educação Superior do Estado de Mato Grosso, uma Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, com os cursos de Pedagogia e Letras, voltado para a formação de educadores, orientadores e agentes de transformação da sociedade mato-grossense.

Como resultado desse processo de trabalho e ação concreta, paulatinamente, essa organização religiosa criou novas Faculdades: a Faculdade de Direito, em 1965; a Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis de Administração, em 1970; a Faculdade de Serviço Social, em 1972 e assim sucessivamente. Nos anos seguintes, os cursos de História, Geografia, Ciências (Biologia e Matemática), Filosofia, Psicologia, e Graduação de Professores, que foram gradativamente integrados à Faculdade de Filosofia e Letras, que já possuía os cursos de Pedagogia e Letras.

Com vistas à futura Universidade, foi solicitada junto ao Ministério da Educação e Cultura - MEC, a integração das Faculdades, com um Regimento unificado, surgindo assim o esboço da atual instituição. A fonte legal que deu origem a esse primeiro esboço foi o Parecer nº 1.907/76, aprovado pelo Conselho Federal de Educação, na Sessão Plenária de 6 de junho de 1965, julgando o Processo nº MEC 13.718/75 (c.f. Documento, nº 175, p. 312-313).

Em 20 de dezembro de 1989, a organização religiosa protocolou, junto ao Conselho Federal de Educação, a sua Carta-Consulta, requerendo a transformação, pela via do reconhecimento, das então Faculdades Unidas, com a denominação de Universidade "Sol AzUL".

A referida Carta-Consulta foi aprovada pelo Parecer nº 000113, em 21 de fevereiro de 1991, e iniciou-se aí a "Fase de Acompanhamento da Instituição", para comprovação de seu amadurecimento acadêmico-administrativo.

Com a Portaria nº 1.547 do Ministério da Educação e Cultura, de 27 de outubro de 1993, transformou-se em Universidade.

Curso de Educação Física

A área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, na perspectiva da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde. O Curso de Educação Física da Instituição IV oferece na graduação Licenciatura e Bacharelado, no período matutino e noturno, com o tempo mínimo de integralização de quatro (4) anos, sendo que os estágios supervisionados iniciam a partir do 5º semestre. Duração: 4 anos e Período: diurno/noturno

O profissional de educação física desempenha suas atividades relacionadas com a aquisição e controle do movimento. Atua sob diversas formas na expressão corporal, sistematizadas no campo educacional, do rendimento esportivo, do lazer, na reeducação motora, da reabilitação, da gestão de empreendimentos relacionados com as atividades físicas, com o esportivo e o lazer, sendo desenvolvidas através de atividades de ginásticas, esportes, lutas, danças, jogos, recreação e do ensino personalizado, entre outros. O graduado em Educação Física está habilitado para intervir na sociedade como professor/pesquisador nos diversos níveis de ensino, podendo ainda prestar orientação técnica, assessoria e consultoria a órgãos e instituições públicas e privadas na educação e em equipes multidisciplinares na área da saúde e no ensino personalizado.

O Professor de Educação Física deve, antes de tudo, gostar de práticas esportivas, por isso, é indispensável ter coordenação motora, ser dinâmico, ter preparo físico, concentração, paciência, atenção e meticulosidade, ser criativo e ter capacidade de liderança.

O conhecimento identificador da área está estruturado por disciplinas de formação básica - filosofia, história, sociologia, psicologia, desenvolvimento humano, entre outras, e a formação específica - fisiologia, anatomia, biologia, medidas e

avaliação, ginástica e ginástica de academia, esportes, aprendizagem motora, musculação, dança, organização e administração esportiva, entre outras.

➤ **Porfª V, vinculada à instituição de Ensino Superior (V) Privada:**

A Instituição V surge com o propósito de proporcionar ensino superior de qualidade, para formar profissionais que atenderiam essa carência da região.

Essa Instituição idealizou para Dourados a criação do centro universitário que trouxe a concretização dos sonhos de muitos jovens e famílias da região, ao oferecer cursos de graduação e proporcionar o desenvolvimento intelectual em uma região que está em acentuado crescimento populacional.

Foram implantados, primeiramente, os cursos de Direito e Administração, modificando o panorama educacional e profissional da região. Ampliando o campo de atuação.

- Em 1980 já estava instalada em prédio próprio; era o primeiro dos três blocos hoje construídos.
- Em 1984 a Instituição implantou o curso de Educação Artística que nasceu da preocupação com a formação humana e cultural de sua população. O curso foi um marco nas artes em Dourados e região, revelando vários artistas plásticos que hoje são destaque em todo o Estado. As atividades de extensão criadas pelo curso, têm repercussão nacional e estimulam as atividades artísticas e culturais criando um clima propício para sua difusão.

Nos anos seguintes foram implantados mais nove cursos, que tomaram vulto e se integraram à comunidade por meio de eventos culturais/educacionais promovidos anual e sistematicamente em épocas pré-determinadas no calendário escolar e que já são atividades tradicionais da Instituição, pois trazem para Dourados diversas autoridades do País, a fim de debaterem, com os acadêmicos e profissionais da área, os temas da atualidade e auxiliá-los no ensino de graduação, despertando ainda mais o espírito crítico na comunidade que delas participa, como : Semana Jurídica, Semana Acadêmica de Administração, Semana Pedagógica, Semana de Letras, Semana de Administração Rural, Semana da Matemática, Semana de Ciências Contábeis, Semana do Meio Ambiente.

A equipe da instituição está envolvida em um único objetivo: fazer dessa um centro de excelência do ensino. Nova realidade institucional está caracterizada não apenas pela abrangência do saber e pela geração de condições efetivas de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, mas também pelo compromisso com o projeto pedagógico qualitativo e com o processo de fertilização cultural e científica da comunidade a que serve, constituindo-se em centro irradiador de cultura e saber. Essas características vêm fazendo do centro universitário instância fundamental de construção de uma nova sociedade.

Curso de Educação Física

Tem por objetivo geral formar profissionais, conscientes da importância do movimento humano no processo de promoção e melhoria da qualidade de vida, e preparados para a atuação profissional em todos os segmentos da sociedade, contribuindo para o desenvolvimento bio-psico-social do indivíduo e específicos capacitar os acadêmicos para planejar e implementar, por meio de orientação e assessoria técnica, programas e atividades de esporte, dança, ginástica, atletismo e recreação em clubes esportivos ou recreativos, em academias, em núcleos comunitários, em instituições de educação e na reserva indígena da região; desenvolver pesquisas nas áreas de esporte, dança, ginástica e recreação.

O perfil profissional egresso do Curso de Educação Física da Faculdade de Ciências Biológicas e da Saúde terá condições de atuar em escolas do Ensino Fundamental e Médio e em todos os segmentos da sociedade, com uma visão crítica sobre o valor do movimento no processo de melhoria e qualidade de vida do ser humano.

- Profª VI, vinculada à Instituição de Ensino Superior (VI), Privada:
Essa Instituição prima pelo:
 - Treinamento de pessoal
 - Cursos de Especialização (Ver no item Cursos)
 - Assessoramento e montagem de Projetos Educacionais para o MEC e BNDS

- Concursos Públicos Municipais em todas as áreas
- Organização de Eventos Culturais e Esportivos
- Assessoramento Escolar para Prefeituras
- Organização de Jogos e Campeonatos Esportivos Municipais e Intermunicipais
- Convênio para o fornecimento de estágios
- Convênio para o Mercosul com a Universidad Autónoma de Asunción (UAA - Assunção - Paraguai).

É mantida pela Sociedade Educacional Matogrossense. Essa mantenedora tem por objetivo:

- Contribuir para o desenvolvimento da Educação, da Cultura, da Pesquisa Científica, da Tecnologia e do Ensino no Brasil.
- Organizar, manter e desenvolver a educação em todos os níveis e graus, inclusive em cursos intensivos.
- Contribuir para o desenvolvimento da solidariedade humana, através do aperfeiçoamento do homem e da preservação da cultura Brasileira, inspirada nos princípios Cristãos e Democráticos.
- Assistir a entidades públicas ou privadas e pessoas físicas, para isso assinando convênios e contratos.

Curso de Educação Física

Licenciatura plena. Curso noturno de no mínimo 4 anos e no máximo 7 anos. O profissional formado estará apto à:

- Exercer o magistério da EF;
- Diagnosticar as aptidões físicas do educando, encaminhando-o para os desportos as aptidões compatíveis com suas condições;
- Promover atividades desportivas e recreativas.

O curso foi reconhecido pelo MEC através da Portaria nº. 877, de 18/06/93, publicada no DOU de nº. 115, de 21/06/93.

➤ **Prof. VII, vinculada à instituição de Ensino Superior (VII), Privada:**

Não foram fornecidas as informações sobre o histórico da instituição e curso de EF. Seqüencialmente passa-se a expor os resultados.

Capítulo V

5. Apresentação dos Resultados

Busca-se, nesse momento, sintetizar os dados coletados. Como forma de organização optou-se por apresentá-los em quadros expositivos. Faz-se necessário pontuar que ao buscar visualizar a ação do professor da disciplina EFA e o direcionamento dessa em IES no Estado de Mato Grosso do Sul, transitou-se primeiramente por caminhos percorridos por diferentes setores da sociedade no sentido de entender os conceitos atribuídos a PCD e a própria disciplina. Contudo, enfatiza-se que isso implicou tão somente no reconhecimento de que o fenômeno estudado não está isolado no tempo e no espaço, e que vem sendo construído por homens e mulheres na tentativa de responder às suas necessidades bem como do grupo a que pertencem.

Nesse sentido afirma-se que os dados aqui expostos representam o resultado dessa construção decorrente da forma de lidar com o 'entorno', oriundo das crenças, valores, símbolos, sentidos e significados presentes nessas pessoas que fazem parte de uma determinada comunidade. Portanto, dados relacionados com um espaço de tempo e lugar próprio que não estão circunscritos apenas ao hoje, mas relacionam-se ao ontem com vistas ao porvir.

VI	1994	Particular	Ausente	33	9 Anos	2 Anos	Especialista em Gestão em Educação Física e Atividades Físicas.
VII	1997	Estadual	Presente	31	6 Anos	2 Anos	Mestrado (Não informou em quê).
Observação: Os professores I, II, III, VI e VII consideram-se capacitados para atuação na disciplina EFA, enquanto as professoras IV e V considera-se altamente capacitadas.							

Quadro 1. Professores da Disciplina EFA no Estado de Mato Grosso do Sul – Formação e Atuação.

5.2. Posicionamento dos Professores Frente à Disciplina Educação Física

Adaptada

Professor	Prioridade em Relação ao Conteúdo da Disciplina EFA	Significado da Disciplina EFA	Relação Teoria/Prática	Tipo de População que se Destina a Disciplina EFA	Em Relação ao Período de Seu Oferecimento Disciplina EFA
I	“Entendimento do processo inclusivo.”	“Ensinar, conhecer, compreender, conviver, relacionar-se, diferenciar potencialidades entender e avaliar competências humanas.”	“Ações que se complementam. A teoria sem a prática é uma reflexão sem ação e a prática sem a teoria é uma ação sem reflexão, principalmente se estiver sendo pensada a contextualização dessas	“Às pessoas diferentes (obesos, hipertensos, diabéticos, deficientes físicos, mental, visual, e auditivo, homossexuais, hemofílicos, deficiências múltiplas, epilépticos e síndromes).”	(4º Período) “Não considero adequado por entender que cada disciplina do curso deveria abordar em seu conteúdo esse tema individualmente, não deveria existir

			manifestações .”		professor de educação física adaptada.”
II	<p>“As deficiências físicas, mental, auditiva, visual e múltipla. As etiologias e classificações e atividades práticas para indivíduos com as deficiências acima citadas e esportes adaptados” .</p>	<p>“É de extrema importância, pois levanta discussões interessantes e leva os acadêmicos a ter contato com diversas realidades diferentes. Falando-se em inclusão social e inclusão escolar, leva o acadêmico a se preparar para receber em suas turmas (em academias, escolas, clubes, entre outros), pessoas com deficiência, respeitar seus limites e incentivar o desenvolvimento do potencial de cada aluno”.</p>	<p>“É riquíssima, pois muitos alunos mudam alguns ‘pré-conceitos’ depois de vivenciarem algumas dificuldades quando colocados em situação de simulação das deficiências”.</p>	<p>“De maneira geral deve atender a todo o tipo de populações especiais (obesos, gestantes, hipertensos, pessoas, pessoas com deficiência (física, mental, auditiva, motor, visual e múltiplas).’</p>	<p>“No 6º semestre. Acredito ser adequado pois é desenvolvida na mesma época do estágio supervisionado na área da adaptada, assim alia-se a teoria e a prática mais concretamente.”</p>
III	<p>“Estudar as</p>	<p>“Participar de</p>	<p>“Indispensável e facilitadora</p>	<p>“A qualquer população</p>	<p>“5º Semestre. É</p>

	características das deficiências; Discutir o processo de inclusão; estudar os esportes adaptados; os esportes como processo de inclusão e independência.”	competições especiais na preparação de atletas, assim como atender nas aulas regulares alunos especiais.”	da aprendizagem.”	que necessite de metodologias adequadas.”	adequado porque as disciplinas que antecedem esta oferecem um suporte teórico para sua aplicação.”
IV	“Meu objetivo geral é que os alunos saibam a respeito do contexto de vida das PNEE”.	“Aprender a lidar com as diferenças”.	“É muito importante para os alunos poderem se aproximarem da realidade ao terem contato com os PNEE e vivenciarem atividades práticas que os reportem para uma prática reflexiva, na ótica da ação-reflexão.”	“Todos com necessidades especiais”.	“No terceiro semestre; sim; porque segue paralelo a outros disciplinas que podem contribuir no desenvolvimento da disciplina.”
V	“Conhecer a etiologia de cada disfunção e a possibilidade do aproveitamento do potencial	“Humanizar a Educação Física, capacitando profissionais para a inclusão.”	“Imprescindível para o acadêmico vivenciar a dificuldade de uma pessoa especial, o esforço e adaptações que efetua	“Pessoas com algum tipo de disfunção: física, mental, auditiva, visual ou múltipla, em idade	“No 4º. Ano. Com base nas disciplinas já desenvolvidas (físico/anat.) conseguem fazer as adaptações

	de cada um, na prática de atividades, no ensino regular.”		para superar as anomalias, sentindo a realidade (experienciando o manejo e jogar em cadeira de rodas) etc.”	escolar, preparar para atividades com idosos e pessoas adultas com problemas como: após eventos cardíacos, AVC etc.”	com mais segurança.
VI	“Atividades de iniciação desportiva, brincadeira de salão e jogos recreativos para inclusão do aluno especial na sala regular – Metodologia a ser aplicada.”	Não informado.	“Importante para o aprendizado do acadêmico, para que ele fique o mais próximo da realidade.”	“Todas as pessoas com necessidades especiais.”	Não informado
VII	“As deficiências, a inserção do aluno Portador de necessidades especiais na escola, a inclusão.”	“Ela se faz necessária pois todos possuem direito a EF, sem discriminação. Quando as IES assumirem projeto um interdisciplinar provavelmente elas deixaram de existir enquanto	“Um pouco falha pois tenho dificuldades em levar os alunos a vivenciarem situações práticas dentro do horário do curso, e ao público que eu recebo – alunos oriundos de outras cidades que possuem	“A todos que necessitem de adaptações para a atividade física.”	“3º. Ano. Sim, porque os alunos já vivenciaram disciplinas de cunho biológico, fisiológico, etc podendo pensar na EFA.”

		disciplina pois deveram estar presentes em todo o curso.”	necessidades de trabalhar durante o dia - dificultando estágios.”		
--	--	---	---	--	--

Quadro 2 – Posicionamento dos Professores IES do Estado de Mato Grosso do Sul Frente à Disciplina EFA

5.3. Posicionamentos dos Professores com Relação ao Tipo de Profissional que a Disciplina EFA Deve Formar

Professor I	Professor II	Professor III	Professor IV	Professor V	Professor IV	Professor VII
”Professor” que realmente tenha o cuidado e o conhecimento de propor atividades para pessoa diferente.”	”Um profissional comprometido com a participação de todos na Educação Física e o respeito às diferenças”.	”Um profissional que atenda as divergências sem enfatizar as diferenças”.	”O profissional com um olhar para o respeito a diversidade humana.”	”Consciente de sua responsabilidade em incluir no ensino regular pessoas com disfunções e que estas sejam aceitas pelos demais e consigam desenvolver seu potencial.”	”Professores habilitados a planejar e dirigir programas que atendam as necessidades de lazer, educação e inclusão social de pessoas com necessidades especiais.”	”Um profissional capaz de realizar planejamento coerentes com a realidade que irá encontrar. Que não se assuste ao se deparar com situações inesperadas.”

Quadro 3 – Tipo de Profissional que o Professor da Disciplina EFA Deseja Formar.

5.4. O Referencial Teórico da Disciplina Educação Física Adaptada, sua Carga Horária, Período e Condição

BIBLIOGRAFIA				
Básica	Complementar	C. H.	P.	C
<p>Prof. I-</p> <p>1. ADMS, Ronaldo C. Jogos, Esportes e Educação Física para o Deficiente Físico. Ed. Manole, SP, 1985.</p> <p>2. BAGATINI, F. Vilson. Educação Física para Deficientes. Porto alegre. Sagra, 1986.</p> <p>3. CARMO, Apolônio Abadio. Deficiência Física: a sociedade brasileira cria, “recupera” e discrimina. Brasília, Sec. de Desporto do Paraná.</p> <p>4. JANNUZI, Gilberta. A Luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil. Cortez, SP, 1985.</p> <p>5. MELO, Helena Flávia R. Deficiência Visual: Lições práticas de orientação e mobilidade. Ed. UNICAMP, Campinas, 1991.</p> <p>5. FREIRE, Madalena, GROSSI, Éster Pillar. Paixão de Aprender. Petrópolis. Rio de Janeiro, Vozes, 1992.</p>	<p>1. Barbieri, César. Programa Esporte Educacional. Número 19, 1995.</p> <p>2. BIELER, Rosângela Berman, org. Wantuil, Angélica, et ali. Ética e Legislação: Os direitos das pessoas portadoras de deficiência no Brasil. Rio de Janeiro, Rotary Clube, 1990.</p> <p>3. BROTTTO, Fábio O. Jogos Cooperativos. SP, CEPEUSP, 1989.</p> <p>4. Damasceno, Leonardo Graffius. Natação, Psicomotricidade e Desenvolvimento. Brasília (DF): Secretaria dos Desportos da Presidência da República, 1992.</p> <p>5. DROVET, Ruth Caribe Rocha. Distúrbios da Aprendizagem. Ed. Ática, SP, 1990.</p> <p>6. FONSECA, Vitor da. Educação Especial. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.</p> <p>7. FREIRE, João Batista. Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física. SP, Scipione, 1991.</p>	72	4º. A.	O B R I G A T Ó R I a
<p>Profª. II-</p> <p>1.FREITAS, O. S.; CIDADE, R.E.A. Noções Sobre Educação Física e Esporte para Pessoas Portadoras de Deficiência – Uma abordagem para professores de 1º. E 2º. Graus. Uberlândia: Breda, 1997.</p> <p>2.ASSICOATION OF SWIMMING therapy. Natação para Deficientes.</p>				O

<p>São Paulo: Manole, 2001.</p> <p>3.MOSQUEIRA, C. Educação Física para Deficientes Visuais. Rio de Janeiro, Sprint, 2000.</p> <p>4.BRASIL, Ministério da Educação. Caderno Texto de Capacitação de Professores multiplicadores em Educação Física Adaptada/Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, SEESP, 2002.</p> <p>5.CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E,p.39-40.</p> <p>6.FRUG, C.S. Educação Motora em Portadores de Deficiência. Plexus, 2001.</p> <p>LIVRO TEXTO:</p> <p>7.WINNICK, J.P. Educação Física e Esportes Adaptados. São Paulo, Manole, 2004.</p>	<p>Não Informada.</p>	<p>80</p>	<p>6º. S.</p>	<p>B R I G A T Ó R I a</p>
<p>Profª. III-</p> <p>1.ADMS, Ronald. Jogo, Esportes e Exercícios para o Deficiente Físico.</p> <p>2.JANUZZI, Gilberta. A Luta pela Educação do Deficiente Mental.</p> <p>3.ROSADAS, Sidney. Atividade Física Adaptada.</p> <p>4.TELFORD, Charles. O Indivíduo Excepcional.</p>	<p>Não Informada.</p>	<p>N Ã O I N f O R M A D a</p>	<p>5º. S.</p>	<p>O B R I G A T Ó R I a</p>
<p>Profª. IV-</p> <p>1.FREITAS, P.S. CIDADE, R.E.A. Noções sobre Educação Física e Esporte para Pessoas Portadoras de Deficiência. Uberlândia, Gráfica Breda, 1991.</p> <p>2.ROSADAS, S.C. Atividade Física Adaptada e Jogos Esportivos para o Deficiente: Eu posso vocês</p>	<p>1.ADMS, R.C. et alli. Jogos, Esportes e Exercícios para o Deficiente Físico. São Paulo: Manole, 1985.</p> <p>2.ARAÚJO, P. F. de. Desporto Adaptado no Brasil: Origem, institucionalização e atualidade. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/INDESP, 1998.</p>	<p>N</p>		

<p>duvidam? Rio de Janeiro, Atheneu, 1989.</p> <p>3.MANTOAN, M.T.E. et alli. Pensando e Fazendo Educação de Qualidade. São Paulo: Moderna, 2001.</p> <p>4.WINIK, J.P. Educação Física e Esportes Adaptados. São Paulo: Manole, 2004.</p>	<p>3.ALMEIDA, J.J.G. Estratégias para a Aprendizagem Esportiva: Uma abordagem pedagógica da atividade motora para cegos e deficientes visuais. Campinas, 1995. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas.</p> <p>4.BIANCHETTE, L. Um olhar sobre a diferença: As múltiplas maneiras de olhar e ser olhado e suas decorrências. Revista Educação Especial: Marília, v. 8, nº. 1, p. 1-8, 2002.</p> <p>5.CARMO, A.A. Deficiência Física: A sociedade brasileira cria, recupera e discrimina. Brasília: Secretaria de Desporto do Brasil, 1994.</p> <p>6._____. Educação Física e Inclusão Escolar: Em busca da Superação dos Limites da Adaptação. Revista Conexões: Campinas, Faculdade de Educação Física, 1998.</p> <p>7.EDLER, R. C. A Nova LDB e a Educação Especial. Rio de Janeiro: WVA, 2000.</p> <p>8.DUARTE, E. Adaptação e a Pessoa Portadora de Deficiência. In: IV Congresso Brasileiro de Atividade Motora Adaptada. Anais...Curitiba:2001, p. 35-36.</p> <p>9.DUARTE, E. LIMA, S. T. Atividade Física para Pessoas com Necessidades Especiais: Experiências e intervenções pedagógicas.</p> <p>10.MOSQUEIRA, C. Educação Física para Deficientes Visuais. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.</p> <p>10.PEDRINELLI, V. J. et alli. Educação Física e Desportos para Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: MEC-SEDES, SESI-DN, 1994.</p> <p>11.RODRIGUES, D. Educação e</p>	<p>Á O</p> <p>I N f O R M A D a</p>	<p>3º. S.</p>	<p>O B R I G A T Ó R I a</p>
--	--	---	-------------------	--

	<p>Diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva. Portugal: Porto, 2001.</p> <p>12.SOLER, R. Brincando e Aprendendo na Educação Física Especial: Planos de aulas. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.</p> <p>13.SOUZA, P. A. o Esporte na Paraplegia e Tetraplegia. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1994.</p>			
<p>Profª. V-</p> <p>1.BAGATINI, V. Educação Física para Deficientes. Porto Alegre: Sagra, 1987.</p> <p>2.DELAET, L. A Motricidade da Criança Problema. São Paulo: Manole, 1989.</p> <p>3.ECKERT, H.M. Desenvolvimento Motor. 4 vol. São paulo: Manole, 1993.</p> <p>4.GUYTON, A. C. Tratado de Fisiologia Médica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.</p> <p>5.LAPIERRE, A Educação Psicomotora na Escola Maternal. São paulo: Manole, 1989.</p> <p>6.LE BOUCH, J. O Desenvolvimento Psicomotor: Do nascimento até 6 anos. 7 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.</p> <p>7.LORDA, R. Educação Física e recreação para a Terceira Idade. Porto Alegre: Sagra, 1990.</p> <p>8.MOISÉS, M.P. Exercícios Respiratórios. Orientações Gerais para a prevenção de crises asmáticas. Rio de Janeiro: Sprint, 1989.</p> <p>9.ROSADAS, S.C. Atividade Física Adaptada e Jogos Esportivos para o Deficiente. Eu Posso. Vocês duvidam? São Paulo: Atheneu, 1989.</p> <p>10.SOUZA, P.A. Atividade Física na Paraplegia e Tetraplegia. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1994.</p>	<p>Não Informada.</p>	<p>N Ã O I N f O R M A D a</p>	<p>4º A.</p>	<p>O B R I G A T Ó R I a</p>

<p>11. SKINNER, J. Prova de Esforço e Prescrição de Exercícios para Casos Específicos. Rio de Janeiro: Revinter, 1991.</p> <p>12.VAYER, P. Integração da Criança Deficiente na Classe. São Paulo: Manole, 1989.</p> <p>13.VELASCO, C.G. Habilitações e Reabilitações Psicomotoras na água. São Paulo: Harba, 1994.</p> <p>14. _____ . Brincar – O despertar psicomotor. Rio de Janeiro: Spint Editora, 1996.</p>				
<p>Profª. VI-</p> <p>1.BRASIL.Ministério da Educação Caderno Texto do Curso de Capacitação de Professores Multiplicadores em Educação Física Adaptada/Secretaria Educação Especial. Brasília: Mec, 2002.</p> <p>2.SOLER, Reinaldo. Brincando e Aprendendo na Educação Física Especial: Planos de aula – RJ. Sprint, 2002.</p> <p>3.MENESCAL, A.C. Roberto é Meu Aluno – Ele é cego. Instituto Benjamim Constant.</p> <p>4.SASSAKI. Romeu Kazumio. Inclusão. Construindo uma sociedade para todos. R.J. WVA – 1997.</p>	<p>Não Informada.</p>	<p>N Ã O</p> <p>I N f O R M A D a</p>	<p>N Ã O</p> <p>I N f O R M A D a</p>	<p>O B R I G A T Ó R I a</p>
<p>Prof. VII-</p> <p>1.ADMS, Ronald C. et all. Jogos, esportes e Exercícios para o Deficiente Físico. São Paulo: Manole, 1985.</p> <p>2.ROSADAS, Sidney de Carvalho. Educação Física especial para Deficientes. São Paulo: Atheneu, 1991.</p>	<p>1.BRASIL. Ministério da Educação. Caderno Texto do Curso de Capacitação de Professores Multiplicadores em Educação Física Adaptada/Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP, 2002.</p> <p>2.ECKERT, H.M. Desenvolvimento Motor. São Paulo.: Manole, 1993.</p> <p>3.FREIRE, J.B. Educação de Corpo Inteiro: Teoria e prática da Educação Física. Campinas: Scipione, 1989.</p>	<p>80</p>	<p>3º. A.</p>	<p>O B R I G A T Ó R I a</p>

	<p>4.PUESCHE, Siegfried (org.). Síndrome de Down: guia para pais e educadores. Campinas: Papyrus, 1993.</p> <p>5.TANI, Go et all. Educação Física Escolar: Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.</p>			
--	---	--	--	--

Quadro 3 – Referencial teórico da disciplina EFA em IES do Estado de Mato Grosso do Sul.

5.5. Ementários e Planos de Ensino da disciplina EFA em IES do Estado de Mato Grosso do Sul

PROFESSORES	EMENTAS	METODOLOGIAS	OBJETIVOS	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
Prof. I	Disciplina EFA fundamenta o futuro professor para identificar os tipos de deficiências e propor atividades físicas adequadas.	Avaliações formativas práticas e teóricas, avaliação somática prática dos jogos.	Capacitar acadêmicos de Educação Física para ministrarem aulas para pessoas portadoras de deficiência.	EFA – Aspectos sociológicos do portador de deficiência; A história do portador de deficiência no mundo; Causas de Deficiências; Como trabalhar a atividade física com o portador de deficiência; Como trabalhar os esportes com o portador de deficiência; Compartilhando o jogo com o portador de deficiência; Vivências simulando os tipos de deficiência.
Profª. II	Aspectos históricos relacionados à	Aulas expositivas; Práticas;	Gera – Oferecer os conhecimentos	EFA – Definição e objetivos; Populações

	<p>deficiência. Etiologia e classificação das deficiências. Características do desenvolvimento da pessoa com deficiência, nos aspectos social, afetivo, cognitivo e motor. Desenvolvimento de técnicas de educação física aplicada a pessoas com deficiência e recursos adaptativos para a prática dos esportes e do desporto paraolímpico. A deficiência e a educação física escolar: inclusão, estigmas, preconceito e o às diferenças. Aspectos histórico, ético, político e educacional da inclusão da pessoa com deficiência.</p>	<p>Atividades em grupos; Utilização de vídeos; Atividades extra-classe e Discussão de textos e artigos científicos.</p>	<p>básicos de formação do acadêmico para o ensino da Educação Física para alunos com deficiência a partir do respeito e conhecimento das diferenças e potencialidades individuais.</p> <p>Específicos – Oportunizar conhecimentos teóricos e a aplicação destes conceitos em atividades práticas, através da sensibilização e reconhecimento de dificuldades e adaptações; Capacitar o acadêmico a utilizar a adaptação e a criatividade em seus conteúdos visando a participação de todos nas atividades de educação física escolar e esportes; Proporcionar o conhecimento de noções gerais em</p>	<p>Especiais (Obesos, gestantes, cardíacos, pessoas com deficiência);</p> <p>Deficiência – Conceito; Classificação; Aspectos históricos e filosóficos relacionados à deficiência;</p> <p>DM, DA, AF, Dv e Múltipla – Conceituação e classificação; Causas da deficiência; Educação Física e desporto adaptado;</p> <p>Deficiência e EF escolar diante das diferenças – Inclusão e respeito às diferenças; As deficiências mental, física, auditiva, visual e múltipla no contexto escolar;</p> <p>Breve histórico do desporto adaptado e o paraolímpico – a organização do desporto paraolímpico brasileiro (CPB).</p>
--	--	---	--	--

			desporto adaptado.	
Profª. III	Não Informou	Não Informou	Não Informou	Não Informou
Profª. IV	A pessoa portadora de necessidades especiais através do tempo. Estigma e preconceito. A tendência da inclusão do portador de deficiência na sociedade e na escola. Conceito e causas das deficiências sensoriais motoras e cognitivas. Atividades motoras e esportes adaptados ao portador de necessidades especiais.	Aulas teóricas; Projeções de filmes; Vivências práticas; Visitas às instituições; Palestras; Conhecimento de artigos na Internet; Discussões de textos e artigos.	Capacitar o aluno de educação física ao conhecimento das questões históricas e sociais da pessoa portadora de necessidades especiais. Capacitar ao alunos a elaboração de programas em atividades motoras adaptadas; Conhecer as modalidades esportivas adaptadas; Ter conhecimento de recreação e lazer para pessoas portadoras de deficiência.	Atividade Física Adaptada – definição; terminologias e objetivos; Aspectos históricos e filosóficos da deficiência - Breve histórico das pessoas portadoras de deficiência; Estigma – estigma: preconceitos e caracterização da pessoa portadora de deficiência; Família; Tipos de deficiência – definições; neuropatologias; classificação; etiologias; atividades motoras; esportes adaptados; DM; DF; DV; DA; Múltiplas deficiências; Autismo; Educação Física Inclusiva – O olhar da sociedade para pessoas com necessidades especiais: exclusão,

				segregação, integração e inclusão; Leis e diretrizes; esportes adaptados.
Profª. V	Não Informou	Não Informou	Não Informou	Não Informou
Profª. VI	Não Informou	Não Informou	Não Informou	Não Informou
Prof. VII	Etimologia, divisão e características do desenvolvimento de pessoas portadoras de deficiência, nos aspectos sociais, afetivos, cognitivos e motores, com abordagem voltada à prática da Educação física e esportes. Aspectos éticos e políticos educacionais da inclusão e integração da pessoa portadora de deficiência. Desenvolvimento das técnicas de EF aplicada aos deficientes.	Não Informou	Estimular o acadêmico a compreender e identificar as principais causas de deficiências e o efeito da atividade física nas mesmas.	Histórico da deficiência; Inclusão; DM: principais características; DV: principais características; DA: principais características; Df: principais características; Programas motores para pessoas com deficiência; Olimpíadas especiais; Áreas de atuação do profissional de EFA.

Quadro 4 – Ementários e Programas de Ensino das disciplina EFA em IES no Estado do Mato Grosso do Sul

Capítulo VI

6. Discussão

6.1. O Porquê da Abordagem Qualitativa

A abordagem qualitativa foi escolhida devido à natureza do fenômeno a ser estudado e da intencionalidade da pesquisa. Isso é melhor entendido nas palavras de Sobrinho (1995) quando afirma que a abordagem qualitativa implicará “comparação dentro de um sistema de valores de caráter inegavelmente político, ideológico e cultural” (idem, p. 48) e Lima (2003, p. 32) ao afirmar que as características que servem de pilares do paradigma qualitativo são:

1. O fundamento humanista;
2. Percepção da vida social como a criatividade compartilhada pelos indivíduos;
3. Permissão necessária de interação social;
4. Visão e vivência dinâmicas do mundo social;
5. O mundo não é tido como uma força exterior independente do homem;
6. Os indivíduos são sujeitos ativos na construção de sua própria realidade, portanto, da realidade social;
7. O mundo social é entendido como desenvolvimento contínuo de conceitos, valores e teorias e,
8. Interesses pelos significados sociais e esses só podem ser examinados no contexto da interação entre indivíduos.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa utiliza-se de incidentes chaves para a interpretação e descrição (nesse caso a ação do professor na disciplina EFA), relacionando-os ao contexto social de onde emergem (as questões históricas, sociais e políticas que envolveram a construção da disciplina EFA e influenciam a ação do professor). Nesse sentido diferencia-se do enfoque quantitativo, pois esse não consegue visualizar o funcionamento de princípios abstratos da organização social. Corroborando para essa afirmação Bogdan e Biklen (1994, p.4) afirmam que “as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis;

sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em seu contexto natural”.

O investigador qualitativo é aquele que “prefere que a teoria aplicada ao seu contexto emerja dos próprios dados coletados, o que fornecerá uma melhor compreensão desses, dando sentido às realidades sociais” (Filstead, 1986, p. 65).

Vale a pena destacar que a abordagem qualitativa vem a algum tempo desenvolvendo-se, que em seu favor muitos pesquisadores se levantam, assim como aqueles que a criticam e desprezam. Existem ainda os que defendem a comunhão entre a pesquisa qualitativa e a quantitativa. Esses posicionamentos geraram compreensões, tais como:

1. Teses de incompatibilidade: Dicotomia entre subjetividade e objetividade; fatos e valores; uma realidade e muitas realidades. O seja, um choque entre paradigmas metodológicos.
2. Complementaridade e unidade dos paradigmas: Busca o “todo”, uma ação conjunta do campo objetivo com o campo subjetivo, pois “tanto o conhecimento e a objetividade, quanto os valores e sentimentos estão juntos na ação humana” (Grinspun, 1994, p. 216).

Segundo Lima (2003, p. 47), quando busca situar hermenuticamente a investigação qualitativa através de sua construção histórica é possível fazer uma justaposição dos conteúdos dos autores Denzin & Lincoln (1994) e Bodgan & Biklen (1994) com relação aos intervalos históricos da investigação qualitativa. O quadro que segue é proposto por Lima:

Relocalização do Contexto Histórico de Investigação Qualitativa

1ª Fase	2ª Fase	3ª Fase	4ª Fase	5ª Fase
Nascimento e primeiros passos	Interesse e ênfase	Abertura o debate quantidade versus qualidade	Pluralismo epistemológico	Investigação qualitativa
Início no século XIX até final da II guerra mundial (famílias pobres como objeto de estudo, urbanizaçã o industrial e etnografia com Malinowski)	Pós II guerra mundial aos anos 70 (Discriminados sociais e a escola como objeto de estudo, interacionismo, fotografias e entrevistas são utilizados na pesquisa qualitativa).	De 1970 até 1986 (Surgem novos enfoques de metodologias qualitativas, com o debate entre os dois paradigmas a aceitação e uso da pesquisa qualitativa se expande, legitimando-se epistemologicamente).	1986 aos anos 90 (Uso do computador/ feminismo/ a investigação qualitativa não se prende a fórmulas estereotipadas de pesquisa/ era pós-modernismo).	O presente (O paradigma qualitativo Se constrói, ocupando seu espaço epistemológico e aberto a novas formas de pensa na investigação científica, não assumindo posturas radicais ou unilaterais no ato de pesquisar).

Fonte: Bogdan & Biklen (1994), Denzin & Lincoln (1994), Reichardt, C.S. & Rallis, S. F. (1994), Cuba & Lincoln (1994).

Agora que se tem claro o que representa a opção pela pesquisa qualificativa, assume-se outro posicionamento. O de que não poder-se-a desprezar alguns procedimentos que estão mais ligados à pesquisa quantitativa.

6.1.1. Cunho Interpretativo

Essa designação corresponde à busca de atribuição de significados e a tradução desses em termos que levem à compreensão do fenômeno (a ação do professor no direcionamento da disciplina Educação Física Adaptada) que se pretende estudar.

O foco de pesquisas qualitativas interpretativas centra-se nas experiências da vida que afetam e moldam o significado das construções pessoais, individuais e que levam a projetos de vida. Portanto, busca-se estudar como a experiência está articulada (orientações legais, ementas e programas da disciplina) e como o indivíduo interpreta essa experiência subjetiva humana (representações e ações dos professores), que significado atribui a ela. Possui as seguintes características básicas:

1. É ideográfica, porque trata cada indivíduo como um universo singular e é nomotética, porque pretende certa generalização;
2. É progressivo-regressiva, progressiva porque remete à dimensão futura, temporal do interpretativismo e regressiva, porque trabalha com retornos no tempo considerando as condições históricas e culturais que mobilizaram o sujeito para experimentar o fenômeno que está sendo estudado;
3. É permeada pela história, os direitos não estão parados no tempo, mas possuem movimento, desdobram-se dentro de uma estrutura histórica e social, considerados através dos significados culturais. Esses significados têm raiz na história de cada indivíduo que tem relação com o fenômeno investigado;
4. Análise crítica das estruturas e processos investigados tendo como ponto principal as formações culturais que estão subjacentes ao fenômeno em consideração.
5. São expoentes nessa abordagem em pesquisa: Dilthey, Weber, Husserl, Schutz, Heidegger, Wittgenstein e Gadamer.

6.1.2. O Cunho Documental

Pretende-se, quando for o caso, passar da análise de um documento primário (orientações curriculares/legais) para um documento secundário (ementas e programas de ensino), visando representar seus conteúdos – do previsto/aparente, para o latente e nesse sentido estabelecer relação com as falas e ações dos professores da disciplina EFA, buscando correspondência entre as propostas dos mesmos.

Dessa forma esse estudo foi sistematizado tendo como objeto de estudo a ação do professor do ensino superior no direcionamento da disciplina EFA, problematizando-se sobre essa questão, na formação ao nível de 3º Grau de professores em EF, no Estado de Mato Grosso do Sul. Através da identificação das propostas dos professores para a disciplina EFA e do que está sendo divulgado através de suas ementas e falas, buscou-se estabelecer relação com o que é proposto pelas orientações legais e a literatura da área, bem como visualizar a co-relação entre essas propostas que compõem o contexto de formação, ao nível de graduação, no estado de Mato Grosso do Sul, em EF.

6.2. Contextos Históricos, Políticos e Sociais - Aspectos Influenciadores da Ação do Professor

6.2.1. Construção do Atendimento à PCD e Questões de Formação Profissional

As formas distintas de tratamentos frente a pessoas e/ou grupos minoritários observadas ao longo da história dos povos estão intrinsecamente ligadas ao processo de humanização dos homens e mulheres e ao domínio das adversidades de seu tempo.

Dessa forma, utilizando-se de sua capacidade de raciocínio, da experimentação, da análise, da co-relação de experiências passadas com possibilidades esperadas, presumidas, 'premunidas', as pessoas foram paulatinamente criando formas de convivência e superação para as suas dificuldades imediatas.

É assim que se pode observar, num primeiro momento a atribuição da causa das condições de deficiências ou doenças degenerativas à magia, e sendo assim, buscando através de deuses, espíritos e demônios uma maneira para o tratamento e cura desses problemas.

O tipo de tratamento estava atrelado ao tipo de crença e a forma de adoração que esses homens e mulheres tinham com suas divindades.

Ousar-se-ia hipotetizar que das experiências de convívio (espontâneo ou forçado, uma vez que o não extermínio poderia não representar aceitação e respeito) nesses povos, inicia-se um longo caminho para a construção de uma forma mais humana e eficiente para o tratamento dirigido a essas pessoas. Observe-se alguns exemplos:

- As organizações dos antigos gregos. Os ‘lares para deficientes’, ‘lares para crianças cegas’, ‘instituições para pessoas com doenças incuráveis’ e ‘organizações para pessoas muito pobres ou mendigas’.

As experiências ali desenvolvidas pelas pessoas incumbidas do cuidado para com aquelas outras representaram o gérmen para um longo processo de maturação no desenvolvimento das primeiras experiências de atuação junto à PCD.

- A responsabilidade da cidade-estado que era a provedora do atendimento das pessoas em condição de deficiência, através da criação e manutenção de instituições.

O quanto dessas práticas ainda estão presentes na atualidade? Seriam os atuais ‘lares para velinhos’, ‘orfanatos’, ‘hospitais para hansenianos’, ‘APAES’, ‘Pestalozes’, ‘abrigo para crianças e adolescentes em situação de risco’ entre outros, uma versão aprimorada daquelas instituições? Haveria semelhança entre estas organizações gregas e as primeiras instituições estatais ?

- Observe-se ainda as antigas vilas romanas construídas para proteger as pessoas em condição de deficiência mental daquelas outras sem essa condição de deficiência. Essas vilas mantidas pela ‘generosidade’ dos patrícios mais abastados isolavam as PCD mental oriundas de famílias também abastadas. Aquelas em condição de deficiência ‘de nome’, ‘de casta’, ‘de sangue’, eram exploradas através da mendicância, prostituição, entre outros.

Seriam estas as primeiras ‘organizações não governamentais’ voltadas para o atendimento das PCD? Haveria semelhança entre aquelas e as instituições segregadoras que ainda existem na atualidade? Ou aquelas outras organizadas e mantidas pela iniciativa de amigos e parentes de PCD?

Com relação à causa da condição de deficiência, ainda hoje é possível encontrar justificativas ligadas à magia ou crença em causas divinas, e é possível observar a crença em benção ou castigo. Basta que se analise determinados preceitos oriundos de certas religiões¹¹.

¹¹ Certas religiões acreditam em determinadas probabilidades, como: pagamento de pecados dos pais ou da própria pessoa; outras em prova escolhida para exemplificação; prova escolhida para regeneração; prova imposta para regeneração.

A questão da exploração através da mendicância, presente na antiga sociedade romana ainda guarda reflexos na atualidade, porém de forma diferenciada.

Tem-se como exemplo os “cadeirantes”¹² que mendigam ou vendem balas, limões, entre outros nos sinaleiros das ruas mais movimentadas de uma cidade. Por trás destas PCD existem outras que no domínio das condições físicas, mentais e sensoriais, funcionam como verdadeiros “agenciadores”, explorando a vulnerabilidade daqueles em condição de desvantagem devido à condição de deficiência física aliada a uma outra deficiência, a miséria.

Os jovens cegos não são mais os remadores nas galés, nem as meninas cegas forçadas à prostituição, contudo, as novas formas de exploração construídas dentro de um esboço de sociedade capitalista que se diz democrática, continuam relegando várias quantidades de PCD a situações humilhantes e degradantes.

Veja-se o caso do Manoelito¹³, PCD física, atleta do basquete sobre rodas, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, que para adquirir uma cadeira de rodas própria para a modalidade esportiva que pratica, sujeita-se a esmolar na Avenida Afonso, esquina com a Rui Barbosa (fato ocorrido em 2003), no centro da cidade. Ou do adolescente Pietro¹⁴, com Síndrome de Down que “trabalha” num grande supermercado desta mesma cidade, cuja única função é dizer “olá” aos clientes. Fato relatado pelo próprio Pietro.

São muitos os exemplos que reforçam os maus tratos a que essas pessoas ainda estão sujeitas. Mas, assim como nem tudo são flores, é perceptível que nem tudo são espinhos.

A jornada de construção de modalidades de atendimento à PCD, ao longo dos tempos, registrou experiências que muito embora guardando reflexos daquelas velhas concepções, vão gradativamente transformando-se em formas mais humanas e profissionais para o trato com as PCD.

Dessa forma, e a partir da era da institucionalização especializada da PCD (final do século XVIII e início do século XIX), percebe-se um misto que parece resgatar tanto a forma grega de atendimento à PCD com a intervenção da cidade-estado e suas

¹² Cadeirante: expressão com a qual se auto-denominam os usuários de cadeiras de rodas.

¹³ Nome fictício atribuído ao atleta do basquete sobre rodas.

¹⁴ Pietro: nome fictício atribuído ao adolescente com Síndrome de Down.

instituições, como as vilas romanas, segregadoras e com a intenção de ‘proteger a PCD daquelas sem a condição de deficiência’.

A Educação Escolar, por exemplo, muito embora inicialmente de forma acidental, passa a ser uma aliada no sentido de cobrar/visualizar a necessidade de atendimento especializado à PCD.

Veja-se como isto aconteceu. No século XX acontece a obrigatoriedade e expansão da escolarização. Este fato leva até às escolas grandes quantidades de crianças e adolescentes. Dentre esses um número significativo de meninos e meninas que não conseguiam acompanhar os trabalhos ali desenvolvidos.

As várias reflexões realizadas naquele momento histórico e social, levaram a criação da Educação Especial para o atendimento dessa parcela de crianças e adolescentes que estavam em situação de desvantagem em relação aos outros.

As pessoas que atuavam na Educação Especial de então eram capacitadas em serviço, pois a formação superior naquele momento não possibilitava uma melhor preparação daquelas pessoas.

Na primeira fase da Educação Especial, estas crianças e adolescentes estavam ali segregadas e buscava-se garantir experiências o quanto mais normais e próximas da realidade possíveis. É por isso que essa época ficou conhecida como normalização.

Contudo a ambigüidade percebida entre a normalização e a segregação, fez com que novas formas de atendimento fossem pensadas. É desta maneira que da normalização passa-se à segunda fase da Educação Especial – a integração.

Sendo assim, reserva-se na escola regular um espaço para atendimento das PCD. Este espaço é diferenciado do espaço utilizado pelas demais crianças e adolescentes pois, aqueles outros necessitam de ‘proteção’.

Então, o atendimento à PCD passa a acontecer em parte neste espaço reservado na escola e em outra parte na instituição de Educação Especial.

Na verdade as ‘antigas instituições gregas e as vilas romanas’ tomam um novo corpo e passam a compor o mesmo cenário do dia-a-dia da vida das demais pessoas.

O favorecimento de discussões referentes à integração acentua-se principalmente nos anos 80, e o fato de as PCD estarem no mesmo ambiente escolar, embora separadas em espaços próprios, leva a questionamentos, à buscas mais

significativas que culminam em reivindicações com relação ao espaço físico adequado e formação profissional. Todo esse contexto direciona-se a um novo momento histórico, político e social que tem como ápice o advento da inclusão.

6.2.2. A Inclusão e a Potencialização das Necessidades de Reestruturação na Formação Superior

A inclusão efetiva a presença da PCD, não em espaço físico restrito dentro da escola, mas no mesmo espaço físico que os demais alunos.

Isso significou que todos os profissionais que faziam parte (e ainda fazem) da escola deveriam receber a PCD.

Cria-se, portanto, um impasse. Os profissionais que ali se encontravam não tinham tomado contato em sua formação universitária (aqueles que haviam cursado a faculdade), nem em seus cursos técnicos com conteúdos que os capacitassem para um efetivo trabalho com essas pessoas.

No caso da EF escolar isso provocou um enorme desassossego que se explicou através da base de formação desses professores e a fundamentação da EF naquele momento, a aptidão física e a esportivização dos conteúdos.

Boa parte dos profissionais da EF que estavam atuando eram oriundos de formação técnica, ou seja, de escolas técnicas de EF, cujo aporte teórico era ainda pobre e os conteúdos privilegiados ligados aos métodos ginásticos e desportivos generalizados. Aqueles profissionais oriundos de curso superior não apresentavam melhores condições, visto que os primeiros cursos superiores de EF de que se têm notícias tinham como primeiros professores os técnicos formados nas escolas técnicas ou antigos instrutores militares.

Essas primeiras experiências de formação de professores/técnicos de EF não consideravam a PCD como sendo também seu público de atuação.

Portanto, o desconforto que os professores de escolas regulares passaram a experimentar tornou-se compreensível.

Esse desconforto gerou a necessidade de buscas. Dessa forma muitos profissionais passam a se interessar pelo que estava sendo desenvolvido nessa área na Educação Especial e no DA. No caso dos profissionais do DA, esses vinham a algum tempo sendo, de uma certa forma, discriminados, como se o que fizessem

representasse uma “sub-educação física”. Portanto, num primeiro momento, alguns não se disponibilizavam para trocas.

Todo esse conflito serve de combustível para mobilização de grupos de professores no intuito de reivindicar mudanças na formação superior, e em consonância com os movimentos oriundos das PCD e seus familiares, bem como do DA acabam ganhando representatividade nos vários congressos realizados entre 80, 90 e 2000.

Muito embora as questões envolvendo a EF para PCD sejam anteriores a esse período, principalmente fora do Brasil, como exemplifica a Carta de EF e Desportos (UNESCO)¹⁵, de 1978 que dentre outros pontos destaca em seu Art. 1º “A prática da Educação Física e dos Desportos é um direito fundamental para todos (...), deve ser garantida tanto no plano do sistema educativo quanto em outros aspectos da vida social”, é o advento da inclusão que potencializa a necessidade de reestruturação na formação superior, em todos os cursos, mais acentuadamente naqueles que lidam diretamente com a pessoa humana.

O fato de a inclusão ser instituída da noite para o dia por decretos, deixa clara a direção da preocupação dos governantes, ou seja:

- Acatar e adequar-se às orientações internacionais;
- Aproveitar-se das condições possibilitadas pela integração, quais sejam, PCD em espaços restritos já dentro da escola e profissionais da escola;
- Baixar os gastos na Educação Especial aproveitando-se de toda uma estrutura já montada no ensino regular.

E não com a preparação dos profissionais para atuarem com as PCD, tão pouco com a qualidade de atendimento que seria dispensado àquela população de pessoas.

Dessa forma, talvez para proteger-se dessa imposição, a inclusão, muitos profissionais posicionam-se contra, dificultando até mesmo a formação continuada através de programas relâmpago para “capacitação” desses.

Contudo, a LDB da Educação Nacional de 1996, Da Educação Especial, Art. 58, afirma que a Educação Especial passa a ser toda e qualquer modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para a PCD e em seu Art. 59, inciso III afirma que os professores deverão ter especialização adequada em

¹⁵ Analisada na página 12 deste trabalho de pesquisa.

nível superior e médio, além de professores do ensino regular, capacitados para a **integração** (não menciona a inclusão) das PCD em classes comuns.

Com relação à EF, deixa claro em seu Art. 26, § 3º que esta deverá ser integrada à proposta pedagógica da escola e que se constitui componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar. População essa que não se constituía mais apenas de crianças e adolescentes sem condição de deficiência aparente, mas passou a comportar também aquelas em condição de deficiência física, mental, sensorial, Síndrome de Down, entre outros.

É através desse contexto interativo e aliado a movimentos internacionais que o governo posiciona-se iniciando uma reestruturação nos cursos superiores. Dessa forma a Portaria nº. 1793, de 12/94 do Ministério de Estado da Educação e do Desporto, atendendo a Medida Provisória nº. 765/12/94, recomenda a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos: éticos-políticos-educacionais da **Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais** (embora já se discutisse a inclusão) nos cursos de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no curso de Serviço Social nos demais cursos superiores, de acordo com suas necessidades. Esta Portaria reforça a 03/87 que sugere a inclusão de disciplina referente a PCD nos cursos superiores.

6.2.3. As Orientações Internacionais com Relação ao Atendimento da PCD e a Legislação Brasileira

É notória a influência das organizações internacionais como a ONU, UNESCO, e instituições tais como BM, FMI entre outros, na estruturação das políticas públicas dos países periféricos e de terceiro mundo.

No Brasil essa influência torna-se explícita quando a legislação sofre comparação com as declarações internacionais, principalmente no tocante à Constituição Federal, LDB, Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Acessibilidade e a Política Nacional de Desporto.

Observe-se os quadros a seguir que pontuam alguns exemplos:

DECLARAÇÃO INTERNACIONAL

Carta Internacional de Educação Física e Desporto 1978-

“Os programas de educação física e dos desportos devem ser concebidos em função das necessidades e das características pessoais dos participantes, bem como das condições institucionais, culturais, sócio-econômicas e climáticas de cada país. Tais programas devem dar prioridade às necessidades dos grupos desfavorecidos no seio da sociedade.

Há diversos métodos de formação e de educação existentes no mundo, mas, a despeito das diferenças de estruturas desportivas nacionais aparece nitidamente que a educação física e os desportos vão além do simples desenvolvimento completo e harmonioso do ser humano.”

LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Política Nacional do Esporte -

(Os conceitos e ações desenvolvidos pelo Ministério do Esporte)¹⁶...abrangem todos os tipos de esporte, da recreação à competição, e visam a beneficiar todos os brasileiros, em especial àqueles social e economicamente excluídos.

Essa Política Nacional, se constrói a partir da visão de que o esporte:

É um poderoso fator de desenvolvimento humano, contribuindo de forma decisiva para a formação física e intelectual das pessoas;

É uma atividade essencial, como a saúde e a educação;

Introduz nos jovens e crianças valores como a solidariedade, o respeito ao próximo, a tolerância, o sentido coletivo e a cooperação, além de disciplina, capacidade de liderança, respeito a regras e noções de trabalho em equipe. Isso garante ao jovem maior facilidade para arranjar emprego;

Previne doenças e garante o bem-estar físico e mental das pessoas, passando um

¹⁶Política Nacional do Esporte referente às ações do Governo Federal na área do esporte.

sentimento de paz;

Previne e cura doenças não-contagiosas;

Faz com que a pessoa ganhe consciência a respeito do funcionamento do corpo humano.”

DECLARAÇÃO INTERNACIONAL

Declaração de Cuenca (1981)-

Direitos à educação, à participação e à plena igualdade de oportunidades para a PCD, bem como a necessidade de relacionar o atendimento educacional adequado com as características individuais de aprendizagens.

*Incapacidades não podem transformar-se em impedimentos;

*capacitação de recursos humanos e avaliação dos planos educacionais;

*Classificações funcionais;

*Eliminação de quaisquer barreiras físicas e atitudinais;

*Possibilidade de participação das pessoas impedidas nos processos de tomada de decisões a seu respeito.

LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Estatuto da Criança e do Adolescente 1990 –

“Art. 16º O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I– Ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

II – opinião e expressão;

III – crença e culto religioso;

IV – brincar, praticar esportes e divertir-se;

V – participar da vida política, na forma da lei;

VI – buscar refúgio, auxílio e orientação.”

DECLARAÇÃO INTERNACIONAL**“Declaração de Sunderberg (1981)-**

Todas as pessoas deficientes (impedidas), poderão exercer seu direito fundamental de pleno acesso à educação, formação, cultura e informação.

*Os programas, em matéria de educação e cultura, deverão ser formulados com o objetivo de integrar as pessoas deficientes ao trabalho e à vida.

* O governo em cooperação com as Organizações não Governamentais, terão a responsabilidade de proceder à detenção precoce e oferecer tratamento adequado.- Deverá ser incrementada a participação da família nos programas de atendimento educacional-

*Todos os projetos de urbanismo, meio ambiente e assentamentos urbanos, deverão ser acessíveis.

LEGISLAÇÃO BRASILEIRA**Lei de Acessibilidade de 2000 –**

“Esta lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos ou com vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.”

DECLARAÇÃO INTERNACIONAL

Informe Final do Seminário da Unesco, 1992 –

Seminário Regional Sobre Políticas, Planejamento e Organização da Educação Integrada, para Alunos com Necessidades Especiais - *Discussão conjunta entre as autoridades da educação especial com as da educação regular, para a mobilização destes na tomada de decisões favoráveis à integração dos serviços específicos, no cômputo dos serviços oferecidos a todos os alunos.

LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 1996 –

“Art. 4º O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;”

DECLARAÇÃO INTERNACIONAL

Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Incapacidades, 1993 –

“Criação de serviços de apoio apropriados, em todas as escolas, com vistas a viabilizar a integração de pessoas com incapacidades no ensino regular. A ênfase do atendimento é dada às crianças pequenas, e a adultos deficientes, principalmente mulheres.”

LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Constituição de 1988 –

“Ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria;
 progressiva universalização do ensino médio gratuito;
 Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;”

DECLARAÇÃO INTERNACIONAL

Declaração de Salamanca 1994 –

Conceito de escola inclusiva cujo principal desafio é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, que dê conta de educar a todas elas, inclusive as que possuem desvantagens severas;

*A diversidade deve ser levada em conta;

* Que deverá ser providenciada uma rede contínua de apoio, que se inicia com a ajuda mínima na classe regular, estendendo-se a programas adicionais dentro da própria escola e quando necessário, a assistência por professores especializados e apoio externo;

* Capacitação de professores, quer seja durante a sua atuação ou quer seja enquanto esteja em formação, enquanto houver o processo de mudança para a educação inclusiva;”

LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 1996

“Os sistemas assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e

aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;”

Esses documentos revelam a aceitação nacional com relação às orientações internacionais. Constroem-se dentro de uma progressiva transferência dos poderes de regulação da vida social (na qual a Educação está inserida) para a mão invisível do mercado. Essa afirmação ganha forte ilustração ao se utilizar a escola para análise, quando essa, por exemplo, com relação à teoria do capital humano, já citada anteriormente, e sua perspectiva economicista, incorpora em seus fundamentos a lógica do mercado, reduzindo sua função para a formação dos recursos humanos para a estrutura de produção (Bianchetti, 1996).

Isso é altamente expresso e visível nas linhas gerais da Constituição Federal, do Estatuto da Criança e do Adolescente, e da LDB.

Com relação à LDB pode-se afirmar, segundo Castellani Filho (1998), no que diz respeito à EF, orientação para o entendimento de que essa se encontra subordinada ao eixo paradigmático da aptidão física, posição também presente no CNE quando o foco é a forma de instituição da EF na Educação Básica. Também não se pode deixar de reconhecer a importância da EF escolar para as grandes discussões em torno da área. Desde questões de conteúdos, metodologias, àquelas referentes à pessoa em condição de deficiência e à formação do profissional para a atuação com esta parcela da população brasileira.

As orientações internacionais trazem em seu corpo ‘explícito’ a bandeira da igualdade social, do direito de todos à participação na vida em geral, da valorização das pessoas, do investimento no capital humano. Contudo, sobre forte determinação dos países centrais do capitalismo e do Banco Mundial, fomentam (corpo implícito) uma opressora diretividade em formar mão de obra especializada para satisfazer as necessidades do capitalismo, ou seja, incentivam a formação de um indivíduo que seja/esteja apto a adaptar-se, subjetiva e instrumentalmente à regulação do mercado,

na perspectiva do mercado, com base na tese da sociedade do conhecimento e da qualidade total, sob a crença nas competências individuais.

Essa afirmação lembra Gadotti (1982, p. 108) quando esse diz que “a desigualdade social determina a desigualdade escolar e a desigualdade escolar reforça a desigualdade social”.

Outro ponto a ser observado é o fato de que esses países e o Banco Mundial exercem uma relação de domínio com os países periféricos, no caso o Brasil. Sendo assim, se torna necessário compreender que essa força opressora não permitirá que os que se encontram sobre o seu domínio venham a ser tão fortes quanto eles próprios. Afinal, não abrirão mão dos ganhos provenientes dessa atuação.

Portanto, por mais objetivas e claras que sejam essas orientações internacionais, trazem embutidos a fórmula da dominação. O diferencial será alcançado a partir da percepção do que está oculto e de suas conseqüências “não para levantarmos nossos ‘muros de Berlim’, mas para termos uma atuação consciente que dê conta de ‘virar a mesa’” (Silva, Araújo e Duarte, 2004, p:7). Ou seja, se faz urgente o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e a sociedade.

6.3. A ação do professor de ensino superior na disciplina EFA: construção mediada pelos aspectos dos contextos históricos, políticos e sociais

Cronologicamente as datas de graduação em EF dos professores da disciplina EFA ficam assim organizadas:

- 1979 (ao início dos anos 80) – Historicamente caracterizada como época que espelhava uma formação nos moldes do tecnicismo, aliada ao modelo militar de EF e cujo foco é o esporte, a competição e auto-rendimento.
- 1982 (1980 – 1990...)- Caracterizada pelas fortes críticas ao modelo de 70, buscava deslocar o fazer para o compreender e uma gama de possibilidades no sentido de formar o cidadão. A concepção de EF era a de que essa seria Ciência e de que precisava de fundamentos científicos.
- 2000 – Caracterizada pela concepção da Educação Física enquanto área do conhecimento, mais voltada para a ótica das ciências humanas. Significando que os cursos de formação em EF começam a ampliar os

referenciais de análise e as perspectivas de atuação sobre o ser humano (considerando-o em sua totalidade).

O quadro 1 (p. 97) também revela que nenhum desses professores cursou em sua graduação alguma disciplina relacionada a PCD, mostrando que o direcionamento da disciplina EFA no estado de Mato Grosso do Sul encontra-se sobre tutela de:

- 3 Especialistas em EFA
- 4 Mestres - sendo apenas uma mestre em Educação Física.

Pode-se inferir sobre algumas questões aqui.

- Tempo de atuação na disciplina EFA e buscas em relação à formação continuada

Inúmeras questões podem influenciar na busca ou não de formação continuada: a segurança estabelecida em anos de atuação devido aos conhecimentos desenvolvidos; a não existência de programas de doutorado e mestrado em EF no estado dificultando o prosseguimento da formação; a necessidade de abrir mão de buscas de formação continuada que no Brasil ainda custa muito caro (diretamente em instituições particulares ou indiretamente em instituições públicas) para a sobrevivência no dia-a-dia; a falta de estímulo/auxílio das instituições superiores que até bem pouco tempo não se preocupavam com questões de titulação e ou publicações de seu corpo docente; descontentamento com imposições (a exemplo da própria inclusão) por parte do governo e o descuido e desinteresse em dar tempo ao profissional se preparar para as novas realidades, entre outras.

A pouca experiência de atuação na disciplina EFA ou vícios decorrentes de uma longa data de atuação aliados à falta de disciplina relacionada a PCD em curso de formação pode ser atenuada por uma mobilização mais constante no tocante a continuidade de formação, ligada à área de exercício da docência do profissional.

Apontar essas questões não significa juízo de valor, esse profissional é melhor do que aquele porque possui titulação acadêmica superior. No entanto, é importante levar em conta essas questões ao se analisar a qualificação para o exercício da função de ensinar, e parafraseando Silva Jr (1986, p. 32) pode-se afirmar que isso implica em "...convencer-se da necessidade de realizar a humanidade de cada um pela construção da humanidade de todos". Ou seja, a ação de ensinar/aprender representa um

componente prioritário para a humanização, entendendo-se humanização no sentido de apropriação de saberes relacionados ao vivido, e que esse vivido realiza-se em relação a, envolto em contextos sócio-culturais, emocionais, físicos e temporais. Nesse sentido, essa apropriação deve ser dinâmica.

Os profissionais ao priorizarem questões tais como o processo inclusivo, esporte como processo de inclusão e independência e o contexto da vida da PCD esboçam o caráter humanista de resgate do valor do homem que permeia suas ações e ainda uma memória coletiva no sentido de que o conteúdo possível de ser percebido em suas afirmações traz como elementos aqueles discursos que vieram ao longo do tempo criando novas formas de lidar com a deficiência e tão presentes em suas concepções. Isso reforça o fato de que essas construções são frutos de experiências pelo envolvimento na área. Contudo, construções particulares de pessoas que buscaram no entorno os elementos significativos para sua elaboração.

Vê-se, portanto, como “pano de fundo” das afirmações dos profissionais, questões tais como: o atendimento educacional adequado às características individuais, a deficiência não pode representar impedimentos sociais (Declaração de Cuenca, 1981); acesso de todos à educação, igualdade de valor entre as pessoas, integração de serviços específicos no âmbito dos serviços oferecidos a todos (Declaração de Sunderberg (1981), XXIII Conferência Sanitária Panamericana (1990) e Informe Final do Seminário da UNESCO (1992); ou ainda resquícios da Declaração de Santiago (1993), onde aparece a questão do fortalecimento do papel do professor para que ele desenvolva estratégias de integração com a PCD e seja intérprete das suas necessidades e potencialidades, além de facilitador da aprendizagem.

Também bastante presente no discurso desses profissionais está a questão da inclusão, veiculada pela Declaração de Salamanca (1994) e referência de todos os documentos nacionais (alguns deles já analisados em capítulo anterior) que tratam das mais variadas questões relacionadas ao ser humano e que preconizam o respeito às diferenças individuais tendo em vista serem características naturais do ser humano, além de que todas as pessoas devem aprender juntas.

Pode-se entender que essa concepção traz para a EFA, além de outras questões já pontuadas anteriormente, uma nova possibilidade no que diz respeito às

peças/foco de seu trabalho. É assim que passam a figurar como público alvo da EFA não somente as PCD, mas “as pessoas diferentes (obesas, hipertensas, diabéticas, homossexuais, hemofílicos, deficiências múltiplas, epiléticas e síndromes), Prof. I”. “de maneira geral deve atender a todo o tipo de populações especiais (obesos, gestantes, hipertensos, pessoas com deficiência (física, mental, auditiva, motor, visual e múltiplas), Profª II”. “A qualquer população que necessite de metodologias adequadas, Profª III.” “Todos com necessidades especiais, Profª IV”.

A priorização de conteúdos informativos sobre as deficiências (física, mental, auditiva, visual, múltipla), etiologias e classificações apontados pela maioria dos profissionais pode sugerir uma padronização de abordagem em relação a PCD. Por exemplo, os surdos se desenvolvem melhor nessas atividades e aquelas outras são mais interessantes para a PCD física. Dessa forma recria-se aquela padronização comum na EF convencional, onde todos os alunos ou atletas devem realizar a mesma atividade, chegando aos mesmos resultados, por isso a padronização de procedimentos, medidas mínimas, tempo, repetição de gestos, entre outros.

Portanto, pode caracterizar o transportar daquela velha concepção de formação de técnicos esportivos para a formação do professor ou profissional na disciplina EFA, pois o ser humano pode estar sendo pensado aqui como ser unicamente biológico, cujo corpo representa um organismo funcional composto de músculos, ossos, articulações, regido pelo sistema nervoso, e capaz de produzir, mesmo que esteja parcialmente em condição de deficiência, movimentos padronizados. Dessa forma a disciplina EFA pode estar sendo pensada através da idéia de que toda PCD é ou poderá ser um atleta do DA. Da mesma forma que a formação em EF, no geral, a partir de 70 influenciou-se pelo esporte de alto-rendimento.

Abordando a relação teoria/prática os professores afirmaram que são:

- Ações complementares, indissociáveis, indispensáveis e facilitadoras da aprendizagem.
- Riquíssima fonte de experiência, auxiliando na mudança de pré-conceito;
- Forma de aproximação com a realidade – reflexão/ação.

Com certeza toda e qualquer formação deve dar importância à relação teoria/prática, dialogando com a incerteza, contudo, e com a consciência de que

apenas a formação teórica não dá conta de resolver os problemas que aparecem no decorrer dessa prática não se pode cair na armadilha de tentar chegar à solução daqueles problemas práticos aplicando algumas receitas técnicas que passam a representar verdades absolutas. Por inúmeras vezes a relação que se estabelece entre teoria e prática acaba por reduzir-se a essa via não levando a novas produções de conhecimentos.

A relação teoria/prática deve ser mais profunda. Deve possibilitar não somente o conhecimento das coisas que estão fora do sujeito, mas, principalmente o conhecimento desse sujeito em relação a si e ao que lhe chega como novo. Numa relação de ensino e aprendizagens tem-se de um lado o aluno com suas concepções de mundo. Essas concepções representam o marco inicial com o qual chega e utilizará para interpretar os conteúdos que lhe serão apresentados. Esses conteúdos, por sua vez, representam a interpretação de determinados fenômenos pelo professor, sua proposta de matéria de aprendizagem, de acordo com o consenso da comunidade científica. Por exemplo, a EFA é uma construção humana, faz parte do currículo do curso de EF e traz inúmeros conteúdos teóricos com os quais o aluno entrará em contato. Aliado a esses contatos teóricos, esse aluno será levado a “vivenciar” algumas circunstâncias simuladas e das quais fará relatos, geralmente reportando-se ao que uma pessoa em tal situação sente. Na verdade o sentir é próprio. Não se sente pelo outro. E ainda, em períodos de estágio onde terá contato com situações reais. Contudo, encerra-se aqui a relação teoria /prática sem muitas vezes conseguir desse aluno familiarização com seus reais interesses em relação EFA e aos conteúdos desenvolvidos nessa.

Os resultados decorrentes das experiências dos profissionais e os conteúdos da disciplina em estudo parecem não contemplar um chamado à consciência de concepções próprias, não há uma experiência de “desorganização” estrutural, a qual pode criar oportunidade de um “olhar de varredura”, “de mergulho” para que tomem contato com suas percepções e conceitos, iniciando o caminho para uma (re)estruturação do conhecimento. Contudo, é importante levar em conta que essas percepções e conceitos poderão se modificar ou coexistir com os conceitos novos,

científicos, não desaparecendo totalmente, deixando marcas no percurso da construção do conhecimento.

O tipo de profissional que os professores da disciplina EFA esperam auxiliar a construir pode ser assim definido:

- Competente, capaz, comprometido com a Educação Física e o respeito à diversidade humana.

Diz-se anteriormente ‘auxiliar a construir’, porque se entende que é o conjunto das ações desenvolvidas no cenário de formação universitária que poderá ser eficaz, e não apenas a ação isolada de um professor em uma determinada disciplina.

Portanto, formar o profissional: competente, capaz, comprometido com a Educação Física e com o respeito à diversidade humana não é responsabilidade apenas da EFA, essas são questões que deveriam permear todas as outras disciplinas. Nesse sentido faz-se necessário que as IES revejam seus programas de preparação de professores/profissionais, permeando as questões referentes a PCD por todo o currículo, dessa forma auxiliando na construção de um suporte que poderá possibilitar ao futuro profissional de Educação Física o enfrentamento dos obstáculos para alcançar o ideário inclusivista.

Mas, uma outra questão também pode ser observada, a de que o tipo de profissional almejado na formação proporcionada pelos professores tem a ver com suas construções de ideal, e o ideal quase sempre está relacionado com o desejo de perfeição. Portanto, é necessário que os professores da disciplina EFA ao buscarem esse ideal, não se distanciem do ser presente, real que é o aluno que se encontra num processo às vezes difícil e sempre contínuo de (re)construção.

6.4. A Relação Entre as Ementas e Programas de Ensino, a Literatura e a Legislação

A relação que se estabelece entre esses três elementos (1. ementas e programas de ensino; 2. literatura e 3. legislação) pode ser comparada a uma tríade musical. Fica bem claro através dos dados coletados que as ementas e programas de ensino elaborados pelos professores da disciplina EFA, a literatura e a legislação acabam funcionando como um “acorde de três sons”.

Veja-se como isso veio sendo construído ao longo dos anos. Ou seja, quando o momento histórico, político e social criava e defendia o processo de institucionalização da PCD, em busca da ‘normalização’ nesses ambientes segregadores a literatura robustecia essa ação através da teorização para justificá-la, embora já surgissem movimentos contrários. A legislação também corroborou garantindo legalidade para as ações segregadoras (isso não só no Brasil). A formação superior de profissionais para o trabalho com as PCD estava mais ligada aos cursos na área da medicina, pois deficiência e doença não eram diferenciadas.

Contudo o aumento de debates entre os que defendiam a normalização e os que defendiam uma outra forma de atendimento mais humana leva a integração. Mais uma vez esse “acorde de três sons” pode ser percebido.

Com a relação à formação superior, começa a se pensar em conteúdos que possam melhor capacitar os profissionais para atuarem com a PCD. Surge então a 03/87, na área educacional. Outros dois exemplos são:

- 1985 – Decreto nº. 81.872 (04/11) – institui o comitê para traçar política de educação e integração das pessoas portadoras de deficiências, problemas de conduta e superdotados¹⁷.
- 1986 – Decreto nº. 93.481 (29/10) – institui a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência¹⁸.

Essa tríade caminha, embora com o convívio de forças conflitantes, na mesma direção.

O momento da inclusão, que no Brasil começa a se fortalecer nos últimos oito anos consegue deixar ainda mais claro esse ‘acorde em três sons’. O volume de publicações que reflete sobre o assunto seja para posicionar-se a favor ou contra é expressivo, assim como a legislação brasileira (sobre influência de forças internacionais, como já discutido) ganha novas formas expressando-se principalmente na LDB da Educação Nacional, Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei de Acessibilidade, Resolução nº. 7/03/04 da Câmara de Ensino Superior que institui as

¹⁷ Legislação Federal, in Pessoa Deficiente – Direitos e Garantias: Constitucionais, civis, trabalhistas, eleitorais, tributários e previdenciários (Olney Queiroz Assis Lafaiete Pussoli).

¹⁸ Idem.

DCN para o curso de Graduação plena em EF e faz especificações ao de Licenciatura plena, entre outros.

Ao se considerar isoladamente um dos elementos dessa tríade, as ementas e programas de ensino, é necessário reconhecer que esses são resultantes das concepções das pessoas que os elaboraram (não que as leis e a literatura também não o sejam), outrossim, os professores. Concepções que ao se construir e reconstruir, trazem toda a história de vida desses professores.

Essas histórias se constroem dentro de um mesmo país, em momentos históricos, sociais e políticos comuns aos sete professores.

Apesar de alguma diferença em relação a ano de graduação pode-se inferir que seu suporte teórico em relação as suas capacitações iniciais no curso de EF não se diferencia muito, fato esse que parece se refletir em suas opções enquanto seleção de referencial teórico para a disciplina EFA.

Os autores mais citados em suas seleções para composição da bibliografia da disciplina EFA são os seguintes:

Autores citados em quatro programas estudados:

ADMAS	É uma publicação traduzida do Inglês para a língua portuguesa nos anos 80 e traz informações básicas sobre as patologias causadoras das deficiências, avaliação, prescrição de atividades e indicação das atividades esportivas para cada grupo de deficiência.
ROSADAS	O segundo autor também publicou nos anos 80 e tratou da avaliação, propondo as atividades como desafios para a pessoa deficiente e para os profissionais.

Autor citado em três dos programas estudados:

FREIRE J.B.	Esta literatura não trata especificamente da pessoa deficiente, mas sim de uma proposta inovadora para a educação física, portanto, faz sentido a adoção dessa literatura nos programas voltados para as populações com necessidades especiais.
-------------	---

Autores citados em dois dos programas estudados:

.BAGATINI .CARMO .JANUZZI .CIDADE E FREITAS .MOSQUEIRA .CADERNOS .WINNICIK .SOUZA	O grupo das citações que aparece em dois dos programas estudados, compõem o seguimento de informações históricas, política, estruturação das ações voltadas para esta população nas diferentes esferas, mais especificamente na Educação e Educação Física. Outras literaturas são referendadas nos programas das disciplinas estudadas e tratam de informações variadas sobre o tema, tornando difícil avaliar seu impacto na disciplina e na formação do futuro profissional.
--	--

A literatura é um suporte de suma importância no desenvolvimento de uma disciplina, pois é um sinalizador do referencial teórico e do direcionamento da mesma, sendo que isso dá o sentido dos conteúdos tratados e a linha adotada pelo docente. A literatura reflete o pensamento da época, portanto, historicamente se vê com relação à disciplina EFA o cunho “biologizante” para apenas recentemente trazer uma visão mais voltado para a pessoa como um todo.

Contudo, na análise das referências adotadas na disciplina EFA é possível afirmar que o cunho “biologizante” ainda é muito forte. Este fato não indica que a abordagem dos professores também siga este caminho. Representa apenas que o que está disponível em termos de referência bibliográfica, no Brasil, ainda não corresponde às novas necessidades oriundas de um processo inclusivo.

Capítulo VII

*“A construção é um processo
O resultado é o impacto de sua ação
As mudanças provocadas por uma ação refletem sobre as partes envolvidas” Araújo,
Arquivo Pessoal, 2004.*

7. Considerações Finais

Refletir sobre a ação do professor da disciplina EFA (aquele que lhe atribui corpo) na formação superior, torna imprescindível estender o olhar sobre o processo de construção dessa disciplina. É a partir da visualização desse processo que é possível refletir sobre as concepções teóricas/filosóficas que permeiam a prática educacional.

Um outro fator importante que não pode ser deixado de lado nas reflexões a respeito da ação do professor da disciplina EFA e os aspectos que interferem ou colaboram na construção dessa ação está ligado à forma de tratamento atribuída ao longo do tempo em relação às pessoas em condição de deficiência. Afinal, é para ela que inicialmente mobiliza-se a força do pensamento daqueles que começam a visualizar possibilidades de trabalhos na área da EF. Procurou-se assegurar, no decorrer desta pesquisa, o entendimento de que a disciplina EFA é um dos produtos oriundos dessa forma construída ao longo dos tempos para atender à PCD.

Através do desenvolvimento dos direitos sociais como direitos fundamentais da pessoa humana houve o progresso também dos direitos da PCD. A mobilização mundial que atualmente existe em relação à valorização das potencialidades dessas pessoas é inegável. Nesse sentido as leis buscam garantir direitos à educação, trabalho, saúde, lazer, entre outros. Existem ainda os movimentos para a promoção da vida independente, inserção no mercado de trabalho, equiparação de oportunidades e inclusão.

Sobre a luz da inclusão e através dos direitos humanos o respeito à diversidade pressupõe a tolerância para com as diferenças e peculiaridades de cada pessoa. Isso a fim de que se possa superar o estigma existente na sociedade em relação à PCD.

Contudo essa superação só será possível a partir da consolidação de conceitos mais justos, que permitam mudanças em cada pessoa, e o respeito às leis que asseguram os direitos das PCD.

Exatamente nesse momento e dentro das limitações de suas atribuições é que a ação do professor da disciplina EFA pode contribuir para a construção de um novo olhar em relação à PCD. Pouco importa uma bela proposta, um plano de ensino e uma ementa “politicamente” corretos, se esses professores ainda não tiverem interiorizado essa forma respeitosa que os direitos humanos, a Constituição, a LDB, entre outros elementos legais preconizam em relação aos também cidadãos, PCD.

Essas observações não imputam toda a responsabilidade da construção de uma nova forma de lidar com essa parcela de pessoas ao professor, porque esse é apenas um dos elementos que compõem a sociedade. O que se busca nessa reflexão é afirmar que esse professor é um elemento importante dentre outros, como parte de uma grande teia de interação humana.

É dessa forma que se chegou às seguintes idéias-força:

1º - As questões que envolvem a formação profissional ao nível universitário e a inclusão de disciplinas referentes à PCD, têm a ver com a forma construída ao longo dos anos pela sociedade para o atendimento dessas.

2º - Desde o processo de normalização e integração exigiu-se uma preparação diferente do profissional que atuaria com aquelas pessoas. No entanto, é o advento da inclusão que potencializa a necessidade de uma reestruturação na formação superior, onde está inserida a EF.

3º - As orientações internacionais com relação ao atendimento da PCD apontaram alguns direcionamentos, provocando uma mobilização nacional em busca de uma reorganização. Assim, vários documentos nacionais espelham aquelas orientações.

4º - Cada professor é um ser único e, portanto, essa singularidade se reflete em sua forma de atuar na disciplina EFA.

5º - É a ação do professor que atribui identidade e direcionamento à disciplina EFA.

6º - Essa ação constrói-se envolta em aspectos influenciadores, tais como: o histórico, o político e o social.

Pode-se dizer que as ações implementadas na área têm causado transformações na formação do novo profissional de Educação Física, análise já realizada por Rodrigues (1997), mas não garantem a sua atuação junto a essa população, porque a formação não termina na graduação. Ela é permanente, através da busca de cada um, no sentido de entender o outro dentro de suas particularidades e necessidades no processo educacional e da convivência social.

Uma questão ao final dessa pesquisa passou a chamar a atenção. A de que a maioria dos professores não tiveram em sua formação inicial nenhuma disciplina que abordasse conteúdos em relação à PCD, alguns buscando nos cursos de pós-graduação elementos compensadores dessa carência. Isso aliado ao fato de que as exigências para atuação no ES pedem formação ao nível estrito-senso, o que abre campo para outra possibilidade de estudo.

Portanto, se consegue visualizar através desse trabalho de pesquisa uma nova perspectiva de investigação, dessa vez ligada a conhecimentos científicos produzidos em atividade motora adaptada em programas de mestrado e doutorado, o que poderia levar a compreender/visualizar os aspectos influenciadores apontados nesse trabalho num outro contexto de formação e atuação, o que procurar-se-a alcançar em momento futuro de estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, R. C. et al. **Jogos, esporte e exercício para o deficiente**. São paulo: Manole, 1985.

ARAÚJO, P. F. de. **Desporto adaptado no Brasil: origem, institucionalização e atualidade**. Brasília: MEC/INDESP, 1998.

_____. **A educação física para pessoas portadoras de deficiências nas instituições especializadas de Campinas**. Campinas: Editora da NICAMP, 1999.

_____. **Arquivo Pessoal**, 2004.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOTOMÉ, S. P. **Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil, Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

CARMO, A. A.A. do. **Deficiência física: a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina**. Brasília: Secretaria dos Desportos/PR, 1991.

____. Inclusão escolar e educação física: que movimentos são estes? In Anais do I Simpósio Internacional de Dança em Cadeira de Rodas. Campinas (SP), 2001. p. 26 – 52.

CARTA INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO. **Educação Física e Desportos**. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de educação Física e Desporto, abril/junho de 1979, Ano 11 – nº 41, 1979.

CASTELLANI FILHO, L. **Pelos Meandros da Educação Física**. Revista Brasileira da ciência do esporte (14) 3, . 119 – 125, maio de 1993.

____. **Política e Educação Física**. Campinas: Autores Associados, 1998.

CLARKE, H.H. & CALRKE, D. H. **Developmental e adapted physical education**. Englewood Cliffs: Prentice – Hall, 1978.

CONGRESSO CIENTÍFICO LATINO AMERICANO DA FIEP/UNIMEP, 2. 2002, Piracicaba: Coletâneas 2º **SIMPÓSIO CIENTÍFICO CULTURAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES BRASIL/CUBA**. Piracicaba: UNIMEP, 2002.

CONGRESSO INTERNO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 9. 2001, Campinas. **Cadernos de Resumo**. Campinas: UNICAMP, 2001.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 03**. Brasília/DF, 1987.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Diretrizes Curriculares Nacionais, Curso de Graduação em Educação Física/ CNE/CES – 0138/2002**. Disponível www.confef.locaweb.br/parecer.htm. Acesso em 13/07/2004.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL BRASILEIRA

DEMO, P. **Universidade e Pesquisa: agonia de um antimodelo**. Revista Motrivência, ano V, nº 5, p. 6 – 7. Ijuí (RS): UNIJUI, 1994.

DENZIN, N. & LINCOLN, Y. **Handbook of qualitative research**. Thousands Oaks: Sage Publications, 1994.

FILSTEAD, W. J. **Métodos cuatitativos**: in a experiência necesaria em la investigación evaluativa. In COOK, T. D. & REICHARDT, C. S. (Organizadores). **Métodos cualitativos y cuantitativos em investigacion evaluativa..** Madrid: Ediciones Morata, 1986.

FREITAS, R. de F. da S. **A Educação física e as pessoas com necessidades especiais físicas não sensoriais**: Alguns entendimentos e sua realidade – Um estudo de caso. Monografia de Especialização em Educação Especial Generalista - Faculdade de Educação, Universidade para o desenvolvimento do Estado e Região do Pantanal – UNIDERP, Campo Grande (MS), 2002.

FRIGOTTO, G. E. **E a crise do Capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 3ª Edição, 1999.

GADOTTI, M. **A educação contra a educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física progressista**. A pedagogia crítico social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 1988.

GRINSPUN, M. L. S. Z. **Os novos paradigmas e educação**: os caminhos viáveis para uma análise. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, V. 75, nº 179/180/181, p. 211 – 242, jan./dez., 1994.

HUNGER, D. A. C. F.. **Professores universitários de educação Física**: concepções subjacentes na sua formação profissional X perfil acadêmico idealizado. In

COLETÂNEA III ENCONTRO NACIONAL DA HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA. Curitiba (PR): UFPR, 1995. p. 104 – 112.

LABORINHA, L. **A produção científica em Educação Física: positivismo e humanismo, afirmação e busca da superação de uma influência.** In FARIAS JÚNIOR, ALFREDO Gomes. FARINATTI, Paulo de Tarso. **Pesquisa E Produção do conhecimento em Educação Física.** Rio de Janeiro (RJ): Ao Livro Técnico, 1992. p. 69 – 91.

LIMA, P. G. **Tendências paradigmáticas na pesquisa.** São Paulo: Amil, 2003.

LIMA, S. T. DUARTE, E. SILVA, J. L. da. **A formação e os procedimentos de ensino utilizados pelos professores do curso de educação física mediante a inclusão de alunos com deficiência física.** In Revista Digital Efdeportes, nº. 71, ano 10. Buenos Aires (Ar): Efdeportes, 2004. Disponível em : www.efdeportes.com.ar. Acesso em 20 maio de 2004.

MARINHO, I. P. **História geral da Educação Física.** São Paulo: Cia Brasil Editora, 1980.

MARIZ de OLIVEIRA, J. G. **Preparação profissional em educação física.** In **Educação Física e Esportes na Universidade.** Brasília: SEED/MEC, 1988.

MEDINA, J. P. S. **Cuidado do corpo e ..."mente".** Campinas: Papirus, 1983.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria de Educação Especial – **Legislação Específica e Documentos Internacionais.** Disponível em www.mec.gov.br/seesp/legislação.shtm. Acesso em 02/06/2004.

MINISTÉRIO DO ESPORTE. **Secretaria Nacional do Esporte**: Esporte educacional; Desenvolvimento do Esporte e Lazer e Esporte de Alto Rendimento. Disponível em www.esporte.gov.br/secretarias/snear/default/2004. Acesso em 13/07/2004.

MOREIRA, W. W. **Educação física escolar: uma abordagem fenomenológica**. Campinas: Editora UNICAMP, 1991.

NABEIRO, M. **Estudos sobre Educação Física Adaptada**: primeiros textos publicados no Brasil. Revista Integração, v. 3, n. 6, 1989.p. 45 – 47.

OLIVEIRA, V. M. **Educação física humanista**. Rio de Janeiro: Livro Técnico S.A., 1985.

PARKER, S. **A sociedade do prazer**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PÚBLIO, N. S. **História da ginástica olímpica**. Guarulhos (SP): Phorte e editora, 1998.

PUSSOLI, O. Q. A. L. **Pessoa Deficiente: Direitos e garantias** – Constitucionais, civis, trabalhistas,eleitorais, tributários e previdenciários. São Paulo: EDIPRO, 1992.

REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. Campinas: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, v.23, nº 3, p. 7 – 150, maio de 2002.

_____. v. 24, nº 1, p. 7 – 218, setembro, 2002.

_____. v. 24, nº 3, p. 7 – 210, maio, 2003.

RODRIGUES, J. L. **A Formação da Pessoa Portadora de Deficiência Mental e sua Transição para a “Vida adulta”**. Tese de Doutorado em Educação Física Adaptada - Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas (SP), 1997.

ROSADAS, S. C. **Educação física especial**. Rio de Janeiro: O Livro Médico, 1984.

SANTIN, S. **Reflexões filosóficas sobre a educação física**. Revista do CCSH/UFSM. Santa Maria (RS): UFSM, jan./jun., 1980.

SEAMAN, J. A. e De Pauw, K. **The new adapted physical education: a developmental approach**. Polo Alto: Mayfield, 1982.

SILVA JR, C. **A escola pública como local de trabalho**. São Paulo (SP): Cortez, 1986.

SILVA, R. de F. da. ARAÚJO, P. F. de. DUARTE, E. **Inclusão educacional: uma “roupa nova” para um “corpo velho”**. In Revista Digital Efdeportes, nº 69, ano 10. Buenos Aires (Ar): Efdeportes, 2004. Disponível em : www.efdeportes.com.ar. Acesso em 23 maio de 2004.

SILVA, R. V. de S. e. ALVES, M. B. M. PRINGOLATO, E. M. P. (organizadoras). **Produção científica em educação física e esportes: dissertações e teses (1979 – 1994)**. Uberlândia: FU/NUBRADITEFE, 1996.

SILVA, O. M. da. **A Epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1986.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. Campinas (SP): Autores Associados, 1994.

SOBRINHO, J. D. **Avaliação institucional: a experiência da UNICAMP – condições, princípios, processos**. In Pro-Posições. Campinas (SP), v. 6, nº 1, p. 41 – 54, março 1995.

TAFFAREL, C. N. Z. A. **Educação física/ Ciência do esporte**: espaço de intervenção e conhecimento. In CONBRACE, Universidade de Pernambuco. Recife: Mimeo (28/08 – 30/08), 1999.

TAVARES, M. da C. G. C. F. **Imagem corporal**: conceito e desenvolvimento. Barueri (SP): Manole, 2003.

TOJAL, J. B. **Motricidade humana**: o paradigma emergente. Campinas(SP): Editora da UNICAMP, 1994.

ZUNKER, A. z. **As políticas de formação**: a constituição da identidade do professor sobranter. Campinas: CEDES, Editora & sociedade, ano XX, nº 68/Especial, 1999.

ANEXO I**Questionário para Professores da Disciplina Educação Física Adaptada****Caracterização da Instituição**

Nome **da**

Instituição:.....

Localidade

Endereço:.....

.....

.....

Cidade:.....**Estado:**.....

.....

Número de Alunos ()

O curso de Educação Física é (está):

() Autorizado

() Reconhecido

() Em fase de reconhecimento

() Número de Alunos

Identificação do Profissional

Nome:.....

Idade:...**Ano de Graduação:**.....**Tempo de Atuação:**.....**Tempo de atuação na Disciplina:**.....

Instituição:.....

Endereço:.....

.....

Cidade:.....**Estado:**.....

Número de Alunos ()

1- Em que tipo de instituição você se formou?:

() Federal () Estadual () Particular

2- Durante o curso de graduação, você teve alguma disciplina que abordasse a Educação Física para Comunidades Especiais?:

() Sim () Não

3- Você possui curso de especialização na área da Educação Física Adaptada?:

() Sim () Não

Em caso afirmativo,

Em

que

instituição?:.....

Ano:.....Área:.....

4- Você se considera, para o trabalho nesta disciplina:

() Altamente Capacitado.

() Capacitado.

() Regular.

() Despreparado.

5- Caso a universidade possibilite a você participar de curso de especialização ou mestrado ou doutoramento na área da Educação Física Adaptada, haveria interesse da sua parte?:

() Sim () Não

6- Participa de seminários, simpósios e congressos na área da Educação Física Adaptada?:

() Sim () Não

Em caso afirmativo, com que frequência?:

- () Uma vez por ano.
- () Mais que uma vez por ano.
- () Esporadicamente.

7- Qual a sua participação, caso ocorra?:

- () Como ouvinte.
 - () Apresentando Trabalhos.
 - () Como Organizador.
 - ()
- Outros.

Quais?:.....

8- Qual o motivo que o levou a trabalhar nesta disciplina?:

- () Experiência de Trabalho com Comunidades Especiais.
 - () Afinidade pela Área.
 - ()
- Outros.

Quais?:.....

9- Caso já tenha trabalhado com comunidades especiais, a que categoria pertenciam?:

- () Obesos.
- () Idosos.
- () Pessoa em Condição de Deficiência.

Qual(is)?:.....

10- Em caso afirmativo, há quanto tempo?:

- () Menos de 1 ano.
- () De 1 a 2 anos.
- () De 2 a 4 anos.
- () acima de 4 anos.

11- Você está, no momento, envolvido em algum projeto de pesquisa na área da Educação Física Adaptada?:

() Sim () Não

Em caso afirmativo, qual?:.....

12- Já ministrou cursos ou palestras na área da Educação Física Adaptada?:

() Sim () Não

Em caso afirmativo, para que profissionais?:.....

Qual foi o objetivo do curso ou palestra?:.....

Qual bibliografia foi utilizada para alcançar tal objetivo?:.....

.....

1 O Fazer do Professor da Disciplina Educação Física Adaptada

13- O trabalho que você desenvolve tem relação com outras áreas?:

() Sim. Quais?:..... ()

Não

14- Cite bibliografias utilizadas por você para o desenvolvimento da disciplina:

.....

.....

.....

15- O que você prioriza enquanto conteúdos no seu trabalho, dentro da disciplina Educação Física Adaptada?:

.....

.....

.....

16- Você utiliza locais externos, visitas a instituições no desenvolvimento da disciplina?

() Sim () Não

Em caso afirmativo:

Quais?:.....

.....

Quais os

objetivos?:.....

17- Os conhecimento teóricos proporcionados aos alunos são vivenciados em atividades práticas? Quais? Como isto acontece?

.....

18- Existe algum projeto de extensão ou pesquisa vinculados à disciplina? Ou a comunidades especiais? Quais e a que comunidades especiais se relacionam?

.....

2 Sobre a Disciplina Educação Física Adaptada

19- Que tipo de profissional ela visa formar?

.....

20- Qual o significado da disciplina Educação Física Adaptada no curso de formação de profissionais em Educação Física?

.....
.....
.....

21- A Educação Física Adaptada deve atender a que tipo de população?

.....
.....
.....

22- Como você vê a relação teoria/prática no desenvolvimento da disciplina?

.....
.....
.....

23- Qual o período que é oferecida a disciplina? Você considera adequado? Por quê?

.....
.....
.....

24- Esta disciplina é optativa ou obrigatória?

.....
.....
.....

3 Sobre os Alunos

25- Assinale com um “X” como percebe o nível de aceitação e desempenho de seus alunos, na disciplina Educação Física adaptada:

	Muito Alto	Alto	Médio Alto	Médio Baixo	Baixo	Muito Baixo
Aceitação						
Desempenho						

Quais seriam os motivos desta situação?

.....

.....

.....

26- Você saberia falar sobre a perspectiva e interesse dos alunos após cursar a disciplina?

.....

.....

.....

Questionário formulado utilizando como referência o “Questionário II”, de Araújo (1998), A Educação Física para Pessoas Portadoras de Deficiências nas Instituições Especializadas de Campinas.

ANEXO II

Cidade Universitária “Zeferino Vaz”

Campinas, abril de 2004.

A Professora Rita de Fátima da Silva está realizando seu trabalho intitulado ‘A AÇÃO DO PROFESSOR DE ENSINO SUPERIOR NA EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA: CONSTRUÇÃO MEDIADA PELOS ASPECTOS DOS CONTEXTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E SOCIAIS. A pesquisa faz parte do programa de mestrado da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas.

Sendo assim, gostaríamos de solicitar a Vossa Senhoria, a autorização para que o (a) professor (a) da disciplina Educação Física Adaptada possa ceder as informações solicitadas: o programa da disciplina de Educação Física Adaptada e o seu ementário, além de responder a um questionário informativo sobre sua formação, atuação e percepções sobre a disciplina EFA; Não Haverá identificação da faculdade no texto do trabalho, e as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a pesquisa.

Após a defesa da dissertação, enviaremos um exemplar do trabalho à Faculdade.

Certos de podermos contar com sua valiosa colaboração, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos.

Apresentamos nossos cumprimentos,

Atenciosamente

Prof. Dr. Paulo Ferreira de Araújo
Orientador

Pof^ª Msd Rita de Fátima da Silva
Mestranda

ANEXO III**Ficha de Consentimento Formal**

PROJETO DE PESQUISA: A AÇÃO DO PROFESSOR DE ENSINO SUPERIOR NA EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA: CONSTRUÇÃO MEDIADA PELOS ASPECTOS DOS CONTEXTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E SOCIAIS.

RESPONSÁVEL PELO PROJETO: Orientador (a) Prof. Dr. Paulo Ferreira Araújo

MESTRANDA: Rita de Fátima da Silva.

Eu, _____, _____ anos de idade,
 RG _____, residente (rua, Av., bairro, CEP,
 cidade) _____

_____, **voluntariamente concordo em participar do projeto de pesquisa acima mencionado, como será detalhado a seguir.**

É de meu conhecimento que será desenvolvido em caráter de pesquisa científica e objetiva estudar a Disciplina Educação Física Adaptada. Estou ciente de que para a realização de todos os procedimentos do trabalho despenderei uma certa quantia de tempo. Sendo minha colaboração a seguinte: a) Ceder meu plano de ensino; b) O ementário e o Programa da disciplina; c); Responder ao questionário destinado a mim.

Li e entendi as informações precedentes, bem como, é de meu conhecimento que posso desistir de colaborar a qualquer momento, sendo que dúvidas futuras, que possam ocorrer, poderão ser prontamente esclarecidas, bem como o acompanhamento dos resultados obtidos durante a coleta de dados.

Autorizo a publicação dos dados coletados, no entanto, exijo sigilo quanto à identificação de meu nome.

Campinas, _____ de 2004.

Professor colaborador

ANEXO IV

Universidade Faculdade	Endereço	Fone - Universidade Faculdade	E-mail - Universidade Faculdade	Nome da Disciplina	Coordenador Faculdade	Professor Disciplina Educação Física Adaptada	Contato	Observações	FA CU LD AD ES DE ED UC AÇ ÃO FÍS ICA NO ES TA DO DE MA
1.									
2.									
3.									
4.									
5.									
6.									
7.									

TOGROSSO DO SUL

